**paulo freire**
**antonio faundez**

# por una pedagogía de la pregunta

## crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes




siglo veintiuno editores

biblioteca clásica
de siglo veintiuno

Traducción: Clara Berenguer Revert

paulo freire
antonio faundez

# por una pedagogía de la pregunta

## crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes






**siglo xxi editores, méxico**
CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS
04310 MÉXICO, D.F.
www.sigloxxieditores.com.mx

**siglo xxi editores, argentina**
GUATEMALA 4824, C1425BUP
BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

**salto de página**
ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.saltodepagina.com

**biblioteca nueva**
ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

**anthropos**
DIPUTACIÓN 266, BAJOS
08007 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

Freire, Paulo
Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
224 p. il.; 21x14 cm.- (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)

Traducido por Clara Berenguer Revert // ISBN 978-987-629-327-3

1. Teorías Educativas. 2. Berenguer Revert, Clara, trad. I. Título
CDD 370.1

Título original: *Por uma pedagogia da pergunta* (Río de Janeiro, Paz e Terra, 1985, 5ª ed. rev.).



Diseño de colección: tholön kunst

Diseño de cubierta: Eugenia Lardiés

Ilustraciones de cubierta e interiores: Mariana Nemitz

ISBN 978-987-629-327-3

Impreso en Altuna Impresores // Doblas 1968, Buenos Aires
en el mes de julio de 2013

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina // Made in Argentina

# Índice

## Tercera parte
## CUANDO LA EXPERIENCIA SE CONVIERTE EN SENTIDO

# Acontecimiento y situación en el movimiento perenne de la pregunta
## El Freire actual

Pep Aparicio Guadas*

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia.
**Paulo Freire**

Allí donde hay relaciones y deseos que crean un contexto, donde se trabaja sobre las condiciones y el ambiente para crearlo, donde de eso se hace la misma educación y formación, donde se cuida que un proceso y un recorrido sean capaces de ser subjetivos como los deseos personales y que puedan compartirse con los otros, allí hay una filosofía práctica de la formación: una búsqueda de la forma propia y un proceso para dar forma a la propia actuación y a las propias acciones, una filosofía de la formAcción.
**Antonia de Vita**

Acaso nuestra tarea hoy consiste en saber cómo trabajar, cómo extraer y componer las excedencias, los nuevos perceptos y afectos mutantes de nuestras materias de expresión: la corporeidad colectiva, los territorios existenciales de la *multitudo* posfordista en liberación.
**Raúl Sánchez**

* Maestro, coordinador del Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputación de Valencia; miembro del consejo gestor del Instituto Paulo Freire de España.

El movimiento perenne de la pregunta nos sitúa en un horizonte de conversación, intercambio, visibilidad y reconocimiento de otras voces no presentes en el diálogo pero que están vinculadas con él, en ese transcurso, difícil pero necesario, complejo pero ineludible, singular y colectivo, de construir una palabra colectiva, común y, además, articulada con las reflexiones que aquí y ahora planteamos.

Es este un libro conversado que acerca el conocimiento –y el proceso de su creación y recreación– fruto de una sistematización y/o reproblematización de las experiencias educativas, éticas y políticas vividas por Freire y Faundez y, con sus palabras, nos acercan también a sus experiencias situadas que son, al mismo tiempo, singulares y comunes y, sobre todo, suscitan otros vínculos con los diálogos que las mujeres y los hombres, futuros lectores, puedan enhebrar con este diálogo presente, actualizándolo y materializándolo en sus prácticas, muchas veces atravesadas por inquietudes e incertezas.

Algunas de estas inquietudes e incertezas sólo podemos expresarlas en el movimiento perenne de la pregunta, estableciendo un diálogo con el otro y la otra, a través de un ejercicio libre y actual en el cual las palabras afloran y, con ellas, las mujeres y los hombres que, sencilla y amorosamente, somos capaces de ponernos en juego y también en lugar. Esto lo hacemos, claro, de una manera actual, es decir, real y efectiva, conjugando el partir de sí hacia la otra y el otro, con sus experiencias y palabras, con sus cuerpos y gestos... hacia los contextos de querer vivir en los cuales devenimos ciudadanos en la cre-acción de leer y escribir el mundo y, con él, a nosotras y nosotros mismos, en un doble movimiento que opera, y es realizado, como un abrirse al mundo y a las y los otros inaugurando, como nos señala Freire, una relación dialógica que incesantemente es apertura de la potencia al acto, y viceversa, del acto, leído y escrito como acontecimiento, a la potencia de los conceptos vividos y, por tanto, circulados en singularidad y comunidad, inaugurando no unos meros momentos, ahora adjetivados de transdisciplinarios cuando

los momentos siempre han tenido y tienen esas valencias, sino en unos momentos que en realidad son instantes y sucesión de instantes que las mujeres y los hombres somos capaces de transformar en acontecimientos.

Es así como Freire, o cualquier otra u otro, puede volverse actual en las prácticas y experiencias que las mujeres y los hombres somos capaces de poner en marcha, unas veces mediante el esquema de acción programa-proyecto-proceso que lleva consigo la sistematización y reproblematización de las situaciones y acontecimientos; otras a través de la operatividad inherente a la propia vida vivida, de cuerpo presente siempre aunque la mayoría de las veces olvidado, que conlleva una sabiduría en ejercicio perenne que imbrica el juego de las indagaciones, del saber que sabia, del posicionamiento ético, político y educativo, de poner en duda nuestro estatus de educadores o educandos, de aprendientes o, finalmente, considerando la conjugación de ambas, materializando y verificando que la realización del deber educativo, ético y político –y del poder como potencia– consiste en ser para, y con, los demás, haciendo un despliegue de prácticas de transformación del sujeto, inmersos estos en procesos que han de suponer siempre una pragmática de la transformación singular y social que requiere siempre una concientización en movimiento continuo, donde los aprendizajes que se perfilan en este proceso necesitan de la praxis, y esta no es ni disciplinar ni transdisciplinar, sino que suscita la perspectiva y la interrogación, de manera compleja y plena: “El ser cognitivo es su propia implementación: su historia y su acción forman un bloque. [...] La vida cotidiana es, necesariamente, una experiencia con agentes inmersos en unas situaciones”.[1]

Son estas situaciones en las cuales las mujeres y los hombres practicamos la transformación de manera integral, singular y común, y en ellas las conciencias dejan de estar ais-

1 Francisco Varela, *La habilidad ética*, Barcelona, Debate, 2003.

ladas, si en algún momento lo estuvieron, entran en y con relación, entran en y con mediación para, de manera firme pero quizá discontinua, abandonar los meros dominios de la razón y ampliar nuestros contactos con la realidad a través también de otros dominios puede que olvidados, entre ellos, aquellos relacionados con el sentir en sus quehaceres que enraízan en una perspectiva y guía poiética que suscita la posibilidad y la potencialidad de enseñar y aprender en y de nuestras experiencias singulares y comunes, siempre compartidas, a las cuales hacemos hablar con palabras, gestos, miradas... a las cuales habremos de interrogar haciendo real y efectiva la doble dimensión de que las personas humanas somos "seres programados para aprender". Como plantea Freire:

> convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente. Siempre decía eso en casa, a nuestras hijas y a nuestros hijos. Porque, mira, una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano es exactamente la de no preguntarnos por él. [...] De hecho, es un aprendizaje difícil, un aprendizaje diario. Basado en mi larga experiencia (viví casi dieciséis años de exilio, aprendiendo diariamente), creo que puedo decir que no es fácil. A veces uno se desanima en este proceso de aprender sin olvidar el pasado. Aprender cómo tratar con el diferente en cierto modo hiere las marcas culturales que traemos con nosotros en el alma, en el cuerpo. A menudo me cansaba también. Pero luché constantemente, en el sentido de vivir la experiencia del equilibrio entre lo que me marcó de manera profunda en mi cultura y aquello que comenzó a marcarme, positiva o negativamente, en el contexto nuevo, en el contexto diferente (pp. 49, 51-52).

Así es como entendemos la actualidad de Freire, en diálogo permanente con otras y otros, en una educación como proceso de relación y mediación, de producción de conocimiento y

de búsqueda de belleza, de expresión y formación ética y política, de co/cre-acción y cooperación, situada-en-contexto, como movimiento perenne de indagación; de autovalorización y asociación, de crecimiento y de esperanza de la condición humana y, en él, esa educación deriva y es atravesada por una educación de la memoria donde el testimonio –que es pregunta y respuesta, archivo y visión, experiencia vivida y narración, investigación y convivencialidad– reabre el proceso de lectura y escritura que es siempre interrogación y, sobre todo, ir más allá de contar historias más o menos sistematizadas y problematizadas, ir creando-construyendo-constituyendo, en un sentido pleno, los lugares y los dispositivos que posibiliten que la historia, singular y común, pueda hacerse y, de esta manera, facilitar poiéticamente y práxicamente que las mujeres y los hombres tengan contenidos y atributos liberados y las huellas y las marcas de esos conceptos, perceptos y afectos, vestigios y/o atisbos oprimidos y del pasado vayan transformándose en un horizonte de cooperación, solidaridad y amor como desafío.

Una educación de la recordación y, por tanto, de la pregunta que, en primer lugar, nos facilita el hecho de preguntar, de abrir el diálogo y, con él, de situarnos en un tiempo y en un lugar, en y con los otros en relación y mediación con ellos, en situaciones y contextos que, de esta manera, conllevan una dimensión política de la memoria y también de la educación que implica, necesariamente, pensar y activar el presente en acto y en potencia, que posibilita el proceso real y actual de lectura y escritura tanto de la palabra como de la realidad como deseo-interés-necesidad de una alfabetización que otorga valor a la palabra en torno a la facultad de nombrar y transformar las condiciones ideológicas, sociales y políticas, y a su simultánea recreación, pues:

> Leer es un proceso abierto, y el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto de una manera y transmite esta única interpretación a sus alumnos; el verda-

> dero maestro no es aquel que revela El Sentido del texto, sino aquel que sitúa a sus alumnos en el camino de la interrogación.[2]

El camino de la interrogación, como Freire y Faundez muestran en el diálogo abierto de pedagogía de la pregunta, significa e implica la apertura al otro que la propia palabra sugiere, requiere. Simultáneamente, opera también una apertura a un tiempo y a un querer vivir –singularidad y corporeidad, hospitalidad y creación social, acogida y mediación, pasión y reconocimiento, autoridad y testimonio– y comporta un abrirse, además, a la alteridad –carácter fundamental de la materialidad–, que nunca será autoafirmación ni mera habilitación, sino diálogo e interacción y, muchas veces, conflicto y enfrentamiento, constitutivos ambos de una relación y/o mediación dialógica entre personas y entre la palabra propia y la ajena –ambas habitadas–, entre personas, palabras y el mundo donde subyace el carácter netamente dialógico del sujeto (como inquietud y curiosidad, como inconclusión) y la potencia de la libertad y la autonomía del ejercicio de la propia voz y del propio cuerpo, en juego y contexto con otras voces y otros cuerpos, indisolublemente ligados al proceso de liberación:

> Decir la palabra es el derecho a convertir-se en parte de la decisión de transformar la realidad. Leer la palabra dicha, desde esta perspectiva, presupone la reinvención de la sociedad de hoy en día. Dicha reinvención exige, por otro lado, la reinvención del poder.[3]

"Se puede leer la realidad como si fuese un texto", y ese proceso de lectura, acompañado por otro simultáneo de escritu-

2 Joan-Carles Mèlich, *La lección de Auschwitz*, Barcelona, Herder, 2004.
3 Paulo Freire y Donaldo Macedo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Paidós, 1989.

ra, está atravesado por un doble vector de indagación e interpretación; formular las interrogaciones pertinentes sobre el acontecimiento y el tiempo y los lugares que indica, las mujeres y hombres que lo hacen posible y su participación activa, los movimientos que conlleva, la vida como desafío que emerge, los sentidos y significaciones, las interacciones producidas, etc., para no sólo reconstruirlo sino, sobre todo, hacer presente aquellas ideas, prácticas y usos que llevan consigo una dimensión emancipadora y que, una vez arrancada conforma una herramienta, o un dispositivo, potente y esperanzador, real y efectivo, para la constitución de una libertad liberada, de una subversión realizada que nos facilite volver a tomar la palabra, singular y colectivamente, y con ella, volver a expresar las creaciones sociales que hemos pergeñado, los valores que hemos producido, las nuevas relaciones y mediaciones políticas que hemos edificado, arrebatándoselas al dominio del mercado. Hay que leer el mundo como si fuese un texto, sustrayéndose al poder y al dominio, a la opresión, puesto que: "Allí donde hay poder, no hay comunidad. Allí donde hay poder, no hay amor, responsabilidad, compasión, simpatía. Allí donde hay poder, no hay esperanza".[4]

Esa lectura de la realidad y del mundo que es, en primer lugar, una interrogación que enciende la chispa de la esperanza y de la comunidad, ha de ser siempre una lectura hecha desde la perspectiva de los vencidos, de los oprimidos, y nos ha de capacitar para una lectura de aquello que fue escrito pero también, sobre todo, de "lo que nunca fue escrito". Enlazándose con una de las tesis propuestas por Benjamin, esta interrogación debería hacerse siempre a contrapelo. De esta manera, podrán aparecer las palabras y los acontecimientos no escritos, y también aquellos mal escritos que no dan cuenta

4 Lluís Duch, "La Passió com antipoder", en *De Jerusalem a Jericó*, Barcelona, Claret, 1994.

de las palabras y los acontecimientos de los vencidos y de los oprimidos.

Por otra parte, y en segundo lugar, esa lectura de la realidad traslada a la interrogación, como perspectiva abierta al vector dialógico, la génesis de un modelo educativo y ético-político que ha de anular la excepcionalidad y unilateralidad del acto de aprender y enseñar bancario y, al mismo tiempo, ha de potenciar y valorizar al "sujeto del conocimiento histórico [que] es, por supuesto, la clase obrera que lucha",[5] es decir, aquellos y aquellas que tienen la experiencia de luchar contra la opresión, a favor de la liberación, aquellas y aquellos que leen el mundo a contrapelo y reproblematizan acciones y experiencias, acontecimientos y luchas, etc., generando comunidad y amor, esperanza y compromiso.

En tercer lugar, la indagación-interrogación-pregunta complica necesariamente una triple dimensión denunciadora, pronunciadora y anunciadora que supone un movimiento de crecimiento y maduración de los sujetos-en-proceso y de los procesos-en-sujetos, así como una posición ante los demás y el mundo en el propio proceso de conversación y de lectura y escritura del mundo. Repitamos lo que dice Freire:

> un convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente. Siempre decía eso en casa, a nuestras hijas y a nuestros hijos. Porque, mira, una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano es exactamente la de no preguntarnos sobre él (p. 49).

En ese proceso vital de convivencialidad y reconocimiento del otro como legítimo y diferente, inmerso en un contexto

5 Walter Benjamin, *Tesis sobre historia y otros fragmentos*, México, Contrahistorias, 2005.

histórico y atravesado por el relámpago de la conciencia, también histórica, que facilita el diálogo, conseguir descubrir que la vorágine revolucionaria comienza en la vida cotidiana, en las acciones concretas que realizamos a diario. Como propone Raúl Sánchez: "Acaso nuestra tarea hoy consiste en saber cómo trabajar, cómo extraer y componer las excedencias, los nuevos perceptos y afectos mutantes de nuestras materias de expresión: la corporeidad colectiva, los territorios existenciales de la multitudo posfordista en liberación".[6] A través de la lectura y la escritura de la realidad y el mundo y, con ellas, de la consideración básica y absolutamente radical de que el inicio del conocimiento tiene sus raíces en el preguntar, en una espiral inacabada, como nosotros mismos, de preguntas que expresan tanto nuestra inquietud y curiosidad como nuestra disposición a aprender que imbrica las indagaciones vívidas como las expresadas en la cita de Raúl y, al mismo tiempo, el anuncio y propuesta del programa-proyecto-proceso, en el cual estamos inmersos, de creación singular y social desde una educación de la libertad, desde una educación de la autonomía, desde la acción y la transformación de las mujeres y los hombres y del mundo en el que convivimos pues, como dice Freire: "La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar" (p. 76).

La otra parte de la frontera porosa y permeable es la performatividad del capital, que opera modificaciones y transformaciones efectivas en nuestros cuerpos y mentes, en los lugares, territorios y comunidades de convivencialidad;[7] performatividad que, podríamos decir, opera a través de una pe-

6 Raúl Sánchez, "Carta a Toni Negri, sobre *Arte y multitudo*", en *Arte y multitudo. Ocho cartas. Toni Negri*, Madrid, Trotta, 2000.

7 Iván Ilich, *Obras reunidas. La convivencialidad*, México, FCE, 2006.

dagogía del capital,[8] en sentido amplio, que adapta, plantea y desarrolla respuestas seductoras, reductoras y autoritarias, bancarias e inhabilitantes, no sólo en los lugares y dispositivos educativos formales sino que se expande, invade y ocupa los informales y no-formales produciendo las figuras y los paisajes del capitalismo actual que subsume, en su interior, todas y cada una de las posibilidades de vida que deseamos implementar y degrada a las mujeres y hombres a meros usuarios-clientes-consumidores.

Mientras tanto, las mujeres y los hombres intentamos sustituir los valores técnicos por valores éticos realizados, producir, desde las experiencias y las luchas, palabras, pues es allí donde son fabricadas, y también enraizadas y encarnadas; movilizan las pasiones y los afectos alegres, recombinándolas y vivificándolas, haciendo creación singular y social, potenciando la libertad y la dignidad humanas, conformando un querer vivir como desafío, desde una pedagogía de la pregunta, desde una pedagogía de la libertad y la autonomía.

8 Antonia de Vita, "Creación social y tiempo presente", en *Educación permanente, globalización y movimientos sociales*, Xàtiva, Edicions del CREC, 2008; *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*, Roma, Carocci, 2009.

A los hombres y a las mujeres que en África y en América Latina están creando diariamente una educación popular.
**Antonio Faundez**

A Irmela Köhler, Helen Mackintosh, Inge Kissinger e Irene Heyartz, de quienes no solamente recibí, en diferentes momentos, una eficiente colaboración en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, sino de quienes me convertí en real amigo.
A Cristina Freire Heiniger, por su ayuda fundamental en la realización del presente libro.
**Paulo Freire**

## Primera parte

# EL ACTO DE PREGUNTAR
Cómo ir más allá de una pedagogía de las respuestas



ANTONIO FAUNDEZ: Pienso que, en este diálogo, podríamos partir de temas o de nuestras experiencias concretas. En el primer caso, discutiríamos conceptos determinados, cómo se aplican a la realidad, cómo se transforman en la medida en que van siendo aplicados a realidades diversas, etc. En el segundo, podríamos hablar de nuestra experiencia en África y en América Latina; de experiencias que nos sean comunes a ambos o aun de aquellas que no lo sean.

PAULO FREIRE: O, también, de una combinación de las dos hipótesis. Al asociar ambas posibilidades, creamos un espacio de libertad en el que la espontaneidad de cada uno de nosotros tendrá un cierto papel en el desarrollo de los temas. Es una buena idea, creo.

De cualquier manera, sin embargo, me parece que deberíamos, dialógicamente, hacer una especie de introducción al libro que estamos empezando a "hablar". Una introducción en cuyo cuerpo fuésemos no sólo apuntando este o aquel tema o esta o aquella experiencia a tratar, sino que ya los tomásemos como objetos de nuestra reflexión.

## ¿Por qué un libro "hablado"?

Pienso también, por ejemplo, que sería interesante decir a sus posibles lectores y lectoras que la idea de que hagamos juntos este libro, si bien no nació propiamente, se reavivó durante una velada en tu casa, hace más o menos seis meses, regada con buen vino chileno y acompañado por unas empanadas tan buenas como el vino.

Hoy estamos aquí en Ginebra, de nuevo, en tu estudio, para comenzar la tarea que nos habíamos propuesto. Y tengo la impresión de que, en este primer momento de nuestro trabajo en común, deberíamos decirles a las personas que mañana elegirán este libro para leerlo algo sobre por qué decidimos hacer un libro como este, por qué un libro "hablado", por qué no un libro escrito a dos manos –donde hubiera capítulos tuyos y capítulos míos– o por qué no dos libros, uno escrito por ti, otro escrito por mí. También me gustaría contarles a esas personas que los dos vamos dialogando. Un fragmento lo digo yo, otro lo dices tú. Y que vamos así desafiándonos en esta primera conversación en la que, al mismo tiempo, nos estamos preparando –al experimentar el proceso de "hablar" el libro– para llevar a cabo nuestro proyecto.

Yo me arriesgaría a decirles a los lectores algo sobre por qué decidimos hacer un libro así, de esta manera.

En primer lugar, y no sé si estarás de acuerdo conmigo en eso, creo que esta es una experiencia intelectual interesante, rica, realmente creativa. Una experiencia que no me es ajena. Desde hace dos años vengo trabajando de esta forma, y nada me sugiere que deba desistir de hacerlo.

De hecho, "hablar" un libro de a dos, de a tres, en lugar de escribirlo solo, rompe un poco con la tradición individualista de la creación de la obra y nos saca de la intimidad gustosa –¿por qué no decirlo?– de nuestro cuarto de trabajo: nos sitúa, abiertos el uno ante el otro, en la aventura de pensar críticamente.

En nuestro caso, nos conduce a pensar una práctica impregnada de temas, de la que ahora participamos juntos, ahora separados. Y este pensar, que en el fondo es un repensar, tiene que ver, por un lado, con lo que yo, junto con otros, hice directamente en África y en otras partes del mundo mientras trabajaba en esta casa y sobre lo que tantas veces discutí contigo; por el otro, con lo que tú hiciste cuando me reemplazaste en el Departamento de Educación del Consejo a raíz de mi regreso a Brasil en junio de 1980.

Recuerdo, por ejemplo, un trabajo que hicimos juntos, aunque no dialógicamente como estamos haciendo ahora este libro. Me refiero a los textos que escribimos separados para la alfabetización y la posalfabetización de Santo Tomé y Príncipe, pero que sometimos al análisis de ambos.

Ahora, convencidos de la validez de hacer juntos este libro dialógico, sin pretender de modo alguno invalidar el esfuerzo de escribir solos –pues tanto tú como yo, junto a un sinnúmero de intelectuales, continuamos escribiendo nuestros textos de manera individual–, estamos aquí sentados frente a una mesa para "conversar" un libro. Y al hacerlo estamos aceptando, responsablemente, exponernos a una experiencia significativa: la del trabajo en comunión.

Sin embargo, eso no significa bajo ningún concepto que nuestro actual empeño niegue o anule aquello que sea manifiestamente mío o tuyo, en tanto expresión más profunda de cada uno de nosotros, en el producto final y común. Este hacer en comunión, esta experiencia dialógica me interesa muchísimo. Como dije antes, lo estoy haciendo en Brasil y acabo de vivir algo semejante en Canadá, en Vancouver, donde "hablamos" un libro con un gran intelectual norteamericano, Ira Shor, y ensayamos responder algunas de las preguntas que nos hicieron los alumnos y oyentes durante nuestras andanzas por diferentes centros universitarios de los Estados Unidos y Canadá. Debo decir que este tipo de experiencias me han enriquecido, pero también debo

en cierto sentido repetir que participar en ellas no significa renunciar a escribir textos en solitario. Y lo mismo te ocurre a ti. Pienso, con todo, que entregarnos de vez en cuando a la tarea de trabajar, de crear juntos, buscando superar la tentación de estar siempre solos, de escribir solos, es un testimonio intelectual que tiene sentido, que tiene valor. Las experiencias de las que hablamos, sobre las que discutimos críticamente y que van fijándose ahora en la grabación de nuestro diálogo emergen en un discurso vivo, libre, espontáneo y dinámico. Es importante, sin embargo, subrayar que la vivacidad del discurso, la levedad de la oralidad, la espontaneidad del diálogo, en sí mismos, no sacrifican en nada la seriedad de la obra o su necesaria rigurosidad. Hay quienes piensan ingenuamente que el rigor en el análisis sólo existe cuando alguien se encierra entre cuatro paredes, tras una puerta muy segura, cerrada con una llave enorme. Sólo ahí, en la intimidad silenciosa de los libros o de los laboratorios, sería posible la seriedad científica. No. Yo creo que aquí, encerrados pero a la vez abiertos al mundo, inclusive a la naturaleza que circunda tu despacho, podemos hacer y estamos haciendo algo científicamente serio y riguroso. Es el estilo el que es diferente, en tanto que oral. Y por eso mismo más liviano, más afectivo, más libre.

Bueno, esta es la primera opinión que yo les daría a los probables lectores sobre por qué decidimos hacer un libro "hablado". No sé si tú añadirías algo, como continuidad de esta suerte de introducción amena y común.

ANTONIO: Estoy de acuerdo contigo en este análisis, sobre todo en lo que respecta a la ruptura de la acomodación intelectual, o sea, esta tentativa nuestra de hacer que el trabajo intelectual sea un trabajo colectivo. Y, sin duda, el método que más se presta a ese tipo de propuesta es el diálogo. Porque, en efecto, nosotros estamos conversando desde que nos conocimos, en noviembre de 1978, cuando comenzó un diálogo jamás interrumpido. Y lo que estamos haciendo ahora no es sino una

nueva etapa en nuestra historia dialógica, pues seguramente recordarás que fue una entrevista a nuestra amiga Lígia Chiappini lo que nos permitió conocernos y comenzar a dialogar.[9]

PAULO: Tienes razón. Aquella entrevista a Lígia en la que participaste se constituyó, en cierto sentido, en una pequeña muestra de lo que hoy estamos haciendo.

ANTONIO: De modo que nuestro diálogo se inició en nuestro primer encuentro. Después de nuestra entrevista a Lígia me invitaste a trabajar juntos; a partir de entonces, en nuestro trabajo, mantuvimos un diálogo constante, sobre todo con relación a la experiencia de Santo Tomé y Príncipe. De esas conversaciones permanentes recuerdo una en especial, cuando surgió la idea concreta de un libro, de un diálogo grabado. Volvíamos de una comida en la OIT y, en medio de nuestra charla sobre la conceptualización y el significado del poder del intelectual, interrumpiste la marcha y me dijiste: "Antonio, deberíamos grabar todo esto, porque este diálogo no debe ser un diálogo exclusivamente entre tú y yo; deberíamos grabarlo para que pudieran participar de él otros intelectuales y no intelectuales que dialogarían con nosotros a través de nuestro diálogo". ¿Te acuerdas?

PAULO: Exacto, me acuerdo muy bien. Realmente ahí se encuentran las raíces más remotas del proyecto de este libro. Hace seis meses, cuando regresaba de los Estados Unidos y pasé por aquí en mi ruta a San Pablo, confirmamos el compromiso de

9 Esa entrevista, inicialmente publicada en portugués con el título "Encontro com Paulo Freire" (*Revista Educação e Sociedade*, nº 3, San Pablo, Cortex & Moraes, mayo de 1979), más tarde fue incluida en *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*, obra que reúne diversos ensayos de Paulo Freire y que tuvo una revisión crítica de Antonio Faundez, también publicada en *Education Newsletter*, de la Subunidad de Educación del Consejo Mundial de Iglesias.

que hoy comenzaríamos a "hablar" nuestro libro. En verdad, el deseo de esta conversación, la emoción de este proyecto estaba en nosotros, como bien subrayaste, ya desde 1978, cuando a través de Lígia iniciamos una fraterna amistad. Nuestra apertura al diálogo, que no significa que estemos de acuerdo en todo, es una constante en nuestra amistad. Jamás faltó durante el último tiempo de mi permanencia en Ginebra, que coincidió con tu llegada a la ciudad, y continuó viva durante mis visitas posteriores a esta ciudad. De ahí que concuerde con tu afirmación de que nuestro diálogo ha existido incluso cuando estábamos lejos. Basta que nos reencontremos para reanudar la conversación más o menos en el punto en que quedó la última vez. Es como si dijésemos: "Como decíamos ayer...".

Ahora creo, Antonio, que mientras nuestra conversación se prolonga en este momento al que definimos como introductorio, iremos explorando reflexivamente prácticas anteriores y actuales y temas referidos a ellas que, al ser discutidos y tratados, irán componiendo y ampliando nuestro diálogo.

## Los intelectuales en el exilio

En este sentido, ¿por qué no nos hablas, a mí y a los futuros lectores, de tus experiencias de intelectual chileno en el exilio? ¿De tus experiencias en Europa como hombre que tuvo que trasplantarse, no porque quería, sino porque se vio forzado históricamente a hacer ese trasplante, que también implica un cierto implante?

Uno de los problemas fundamentales del exiliado o de la exiliada radica en resolver la aguda tensión entre el trasplante del que es víctima y el necesario implante, que no puede estar ni más allá ni más acá de ciertos límites. Si se enraíza demasiado en la nueva realidad, corre el riesgo de renunciar a sus raíces; si en cambio permanece en la pura superficialidad de la nueva realidad, corre el riesgo de sucumbir a una nostalgia de la que difícilmente podrá liberarse.

Tu proceso fue también el mío. Yo también probé, como tú, la ambigüedad de estar y no estar en el contexto del exilio, pero el dramatismo de la prueba me hizo crecer. Es un equívoco pensar que el exilio es pura negatividad. El exilio puede constituirse también en un ensayo de profunda riqueza, de profunda creatividad, siempre y cuando el exiliado tenga cubierto un mínimo de condiciones materiales en la lucha por la supervivencia. En ese caso, la cuestión sería saber si somos o no capaces de aprehender los hechos en los que nos implicamos en el exilio, para poder aprender de ellos.

Insisto en desafiarte a que nos digas algo sobre ese trasplante enraizante que vives hoy. Quiero que nos hables un poco del trasplante en tanto ruptura que exige un implante como sello existencial que marca la nueva realidad.

ANTONIO: Paulo, en realidad me estás pidiendo que cuente toda mi vida y todas mis experiencias vitales, intelectuales y emocionales; porque el exilio, como bien afirmas. es una ruptura, y la ruptura es una negación a la que debemos contraponer otra negación para poder alcanzar lo positivo, como diría Hegel. Este es el desafío que enfrentamos los intelectuales: la superación de lo negativo hasta alcanzar un nivel en el cual el exilio se transforme en algo positivo, tanto para nuestro trabajo como para aquello que podría ayudar a transformar la realidad. Por tanto, sería imposible comprender mi exilio sin hablar de Chile. En ese sentido, no puedo omitir decir que mi trabajo en Chile, por ejemplo, es un trabajo que se realiza fundamentalmente en el ámbito de las ideas, de la filosofía.

Yo enseñaba filosofía en la universidad, pero ya en esa época la filosofía era interpretada de manera práctica. Mis colegas de Departamento y yo queríamos comprender la realidad chilena, queríamos comprender cómo se concretan las ideas en las acciones, en los mitos de las clases sociales chilenas, en los intelectuales chilenos. No se trataba de pensar sola-

mente en los grandes sistemas filosóficos, en Hegel, Platón y Aristóteles, sino de pensar cómo las ideas se concretan en las acciones y en las mentes de los individuos o los grupos, para así poder interpretar la realidad y transformarla... o no. Esa experiencia ya era en sí misma una búsqueda en dirección a la realidad, en dirección a lo concreto.

PAULO: Pero, si me permites, voy a comportarme ahora más o menos como el periodista que nunca fui. Ocurre que conozco un poco tu vida en Chile, que es, en definitiva, el gran centro que marca tu personalidad de intelectual y de hombre. Creo, por eso mismo, que sería importante, incluso para la continuidad de nuestro libro, que dijeses algo más sobre tu experiencia como profesor de filosofía en la Universidad de Concepción, en Chile. Una universidad que era, al menos en la época en que yo estuve allí, respetable por su seriedad.

Bien, creo que sería interesante que les hablases un poco a los lectores sobre cómo el joven filósofo, ya marcado por Gramsci, enseñaba esa filosofía concreta a la que hiciste referencia. Creo que deberías decir algo más, no tendrías que ser tan discreto. Te propongo que digas algo más porque, en la medida en que expliques cómo trabajabas la filosofía concretamente en Concepción, prepararás al lector para acompañar tu trayecto histórico, tu paso por el exilio, primero en Francia, después en Suiza. Para comprender tu trabajo universitario en Europa y hasta para entender la experiencia más actual, de excelencia académica, que comenzaste a realizar en el Consejo Mundial de Iglesias al sustituirme en el sector de Educación. Estamos hablando de excelencia académica y no academicista, pues esta última se entretiene con la sonoridad de las palabras, con la descripción de los conceptos pero no aborda la comprensión crítica de lo real, que, en lugar de ser sólo descripto, debe ser transformado. La tuya es en cambio una experiencia válidamente académica, en tanto se preocupa por la relación entre la práctica y la teoría. Y te pediría que dijeses algo más sobre Chile, ya que

has llevado contigo, al exilio, la experiencia que adquiriste en tu tierra de origen.

ANTONIO: No podría. Sería imposible hablar de *mi* experiencia: debo hablar de la experiencia de *mi generación*. La experiencia de una generación que vive, actúa y se forma en un contexto determinado. De una generación que se forma en un contexto que a su vez se transforma rápidamente al ser afectado por las luchas populares, por la intención o intencionalidad concreta del pueblo chileno de transformar la sociedad existente y de crear otra nueva. No existían modelos; lo que se quería era tan sólo hacer una sociedad diferente, más justa y más solidaria. Y es en ese proceso donde se educa nuestra generación, estimulada por diferentes movimientos internacionales, como la liberación de África, la lucha de los argelinos contra la colonización francesa, la revolución cubana y todas esas experiencias latinoamericanas que invitan a transformar la realidad. Entonces nosotros, estudiantes de filosofía o apenas iniciados en filosofía, no podíamos establecer una separación entre las ideas y la tentativa de transformación. La filosofía para nosotros constituía un medio de análisis de la situación política, de nuestra vida en el mundo concreto, en nuestro país. Así, estudiar a Hegel, a Marx y a Sartre, o también la filosofía antigua, era una forma de apropiarnos de ciertos conceptos, de cierta capacidad crítica para comprender *nuestra* realidad, y no un mero debatirse entre la enseñanza de la filosofía de los sistemas o de los sistemas de la filosofía.

Yo diría que estudiábamos filosofía para resolver los problemas y no para aprender sistemas. ¿Y eso cómo se manifestaba concretamente? Puedo hablar, por ejemplo, de nuestra concepción de la investigación. Para nosotros, no significaba realizar una metafísica de la metafísica; antes bien, consistía en comprender cómo las ideas se concretan en la mente y en la acción de un pueblo culturalmente dependiente, como lo es el chileno, sobre todo en el nivel de los estratos sociales. Una de las investigaciones que emprendimos buscaba com-

prender en un período determinado, entre 1890 y 1925, la influencia del pensamiento mutualista, o socializante, o anarquista, sobre los trabajadores de Lota y Schwager, en la región carbonífera chilena. Esos trabajadores, llegados del campo o de las cercanías, ideológicamente estaban formados por una lectura particular e histórica del catolicismo, una lectura en extremo alienante. Lo que queríamos ver era cómo esos dos elementos ideológicos –el pensamiento mutualista y la formación católica– interactuaban en la mente de esos trabajadores; qué transformaciones sufrían al salir del campo hacia una industria que comprendía una organización social diversa; qué significaba para ellos trabajar juntos, organizarse y, en conjunto, defender reivindicaciones, etc.

No hay duda de que una investigación de ese tipo no puede ser tradicional. No era posible recurrir a una biblioteca para comprender y solucionar el problema ni tampoco a los libros escritos por otros filósofos para descubrir, por ejemplo, si el concepto empleado por tal o cual pensador estaba o no bien usado, si el origen de determinada palabra era este o aquel, etc. Este tipo de investigación exigía otras fuentes, pero ¿dónde estaban esas fuentes? ¿Cómo descubrir dónde se encontraban los elementos que podrían ayudarnos a comprender ese proceso de transformación ideológica? Pensamos que los encontraríamos, por ejemplo, conversando con aquellos que vivieron el período en cuestión.

Era preciso buscar las fuentes en su origen, hablar con los que vivieron ese momento histórico, los de más edad, los mineros que trabajaron en aquella época. Teníamos que ir en busca de los periódicos, de los juicios de la compañía contra los dirigentes sindicales; de las condenas que sufrieron sólo porque deseaban organizarse, y de su defensa en los tribunales, donde aprovecharon para expresar sus ideas, sobre todo los anarquistas.

Curiosamente, Paulo, en nuestra investigación descubrimos que estos miembros de la clase trabajadora sintieron una especie de obligación moral de registrar su experiencia y encontramos cuadernos donde se refleja todo. Se mezcla lo

familiar, lo personal, las defensas individuales y desesperadas, con lo que pasaba en la sociedad, con las huelgas que se llevaban a cabo, con el papel de la Iglesia, con los guardias que vigilaban las minas y que constituyeron un verdadero ejército privado. Todo eso, Paulo, está volcado en el lenguaje de la vida y de la historia cotidiana. Por desgracia, todo eso se perdió con el golpe de Estado. Los cuadernos están perdidos para siempre, porque desaparecieron. ¡Un golpe de Estado puede borrar de un plumazo una forma específica de la vida intelectual de un país!

Pero antes de desaparecer fueron leídos y discutidos, y cabe señalar que ese no era un trabajo exclusivo del personal de filosofía; era la obra de un grupo interdisciplinario integrado por profesores de nuestra generación, profesores de historia, literatura, geografía, ciencia política, sociología. Todo ese equipo leía, desde su perspectiva, esas notas extraordinarias que son los escritos de un trabajador. Y cada cual hacía una lectura firmada desde el punto de vista de su especialidad. El literato interpretaba esos textos como un documento literario, el sociólogo hacía su análisis desde una óptica sociológica, verificando qué estratos de la población estaban presentes y cuál era el papel que desempeñaban, etc.; el filósofo, por su parte, buscaba entender la lucha ideológica. Todo esto nos llevaba a tener reuniones únicas, en tanto reuniones de aprendizaje y de enseñanza colectivas. ¡Los diálogos colectivos con los estudiantes eran impresionantes, Paulo! Creo que allí, en la realidad concreta, estudiantes y profesores aprendíamos cómo hacer filosofía, aprendíamos historia, literatura y sociología. Y cada una de esas ciencias estaba por lo tanto directamente vinculada con la realidad que se vivía en el país y no apresada en realidades trascendentes, extranjeras.

PAULO: En la medida en que voy comprendiendo el movimiento que implicaba la investigación, voy percibiendo, por ejemplo, cómo era posible –al intentar una comprensión

crítica, histórica, de un cierto momento de la vida chilena, a finales del siglo XIX y principio de este siglo XX, al comprender de manera crítica la posición de los trabajadores en la confrontación de ideologías–, voy entendiendo cómo era posible, entonces, hacer una incursión en el presente chileno de la época y estudiar, junto con los estudiantes, la fuerza de las ideologías. Viví en tu país, al que también considero mío, antes del gobierno de Allende. Salí de Chile en 1969, pero volví durante el gobierno de Allende, en el momento en que trabajabas en Concepción. Ahora, al escucharte hablar de esa investigación profundamente viva que hacían, imagino la riqueza que podría tener este material llevado al debate de la situación del Chile de aquella época, así como era posible ver qué hubo antes que iluminara lo que estaba ocurriendo entonces. Lo que hacías con tus compañeros como actividad docente y de investigación me parece tan importante que te pediría que continuaras un poco más, porque, en el fondo, es eso lo que luego traerás a tu exilio en Europa, es todo ese pasado tuyo tan vivo, con tus colegas, con tu generación; es todo eso, incluyendo esos cuadernos que no pudiste recuperar, es esa memoria que trajiste en tu cuerpo consciente de joven filósofo. Así que considero fundamental para quienes nos van a leer mañana que digas algo más de todo eso que trajiste contigo a tu exilio.

ANTONIO: Sin duda, es una experiencia que me marca y marca el futuro intelectual. Tú comprendes las dificultades que entraña llegar al exilio cuando no se quiere partir.

PAULO: Claro que sí. ¡Desde luego, nadie elige exiliarse!

ANTONIO: Me preguntaba cómo podría continuar mi tarea, una experiencia de la que, una vez iniciada, ya no se podía salir porque se descubre el verdadero trabajo intelectual, aquel en el que la teoría, la práctica y todo lo que se hace intelectualmente se realiza con la finalidad de comprender la reali-

dad y, si es posible, transformarla; ese es un trabajo que no se pierde en un juego de ideas.

¿Qué me propuse entonces a mí mismo en Europa? Hacer una lectura política del positivismo en Chile, que es mi tesis de sociología en París. Porque la realidad europea ya no era mi realidad latinoamericana, concretamente chilena, mi realidad de Concepción, diría yo. Era en cambio una realidad diversa, de la que yo no participaba en forma política. Mi producción intelectual no tenía un fondo histórico concreto donde mi actividad se revelase como una actividad concreta, profundamente anclada en la realidad. La investigación que me propuse realizar era sólo en apariencia tradicional; en realidad se trataba de leer, desde un punto de vista político, el positivismo en Chile. Trazar cómo esa ideología determina comportamientos, justificaciones, acciones, explicaciones, interpretaciones de la realidad chilena por parte de ciertos intelectuales y de ciertos grupos sociales. Estudiar cómo los grupos sociales utilizan las ideologías para mantenerse en el poder o para tomar el poder: es decir, la utilización política de la ideología. En ese sentido, no constituía una investigación tradicional, era una investigación nueva, una lectura nueva, una *lectura política* del positivismo en Chile, que albergaba una lectura sociológica, una lectura histórica, etc. En ella, las ideas eran vistas como acción y no en la historia abstracta de las ideas.

Por supuesto, ese tipo de investigación me llevaba a trabajar fundamentalmente con documentos en el sentido tradicional del término. Gracias a ella tuve la oportunidad de encontrar, en París, muchos textos inéditos de chilenos que fueron los ideólogos de ese positivismo que marca la historia cultural, intelectual y política de Chile y que ejerce un papel importantísimo en el pensamiento y en la acción de Balmaceda, el primer presidente antiimperialista latinoamericano. En su lucha contra el imperialismo británico, con base en el nacionalismo, Balmaceda quiso convertir un país depen-

diente en un país independiente. Por eso el positivismo tiene una importancia innegable y su interpretación más integradora es la lectura política hecha por el grupo de intelectuales y por los estratos de la sociedad ligados a Balmaceda, una lectura especial del positivismo para conducir la acción transformadora de la realidad.

Debo decir, sin embargo, que esta no era la única lectura del positivismo que entonces se hacía en Chile. Existía la de los llamados positivistas heterodoxos, que interpretaban de manera diferente la ideología y se oponían a la visión ortodoxa de los partidarios de Balmaceda. Esto muestra la complejidad de la lucha ideológica de la época, que busco dilucidar en mi tesis. Pero, de cualquier modo, no puede negarse que ese trabajo estaba más distanciado de la realidad que el que hacía antes. Y aquí, Paulo, debo recordar que nuestro encuentro me permitió redescubrir la realidad. El hecho de que nos conociéramos llevó a que yo volviera a trabajar con el pueblo, con la gente que ahora, en este momento, escribe su historia.

PAULO: Acabas de decir algo que me toca de modo personal. Tú te refieres a nuestro primer encuentro, en el que te invité a que nos entregásemos tanto como fuese posible a un diálogo asiduo del que resultó, finalmente, la posibilidad de que te reencontraras con lo concreto, incluso no siendo tuyo, una experiencia en verdad necesaria para ti, en aquel momento.

Mientras recordabas este hecho, yo estaba recordando lo que un viejo amigo, el gran filósofo brasileño Álvaro Vieira Pinto, me dijo una tarde de otoño en Santiago. Abrumado y triste, me dijo: “Paulo, el exiliado vive una realidad prestada”. Nadie mejor que yo, exiliado también, para entender lo que esas palabras expresaban. A partir de aquel momento, de vez en cuando repito la frase, no siempre citando la conversación. Hoy, que la cito en un libro que se escribe “hablando”, menciono su origen.

Es así: “El exiliado vive una realidad prestada”. Y en la medida en que aprende –como hiciste tú, como yo y como mu-

chos compañeros nuestros, chilenos y brasileños y de otros países– a vivir esa tensión permanente, radicalmente existencial, histórica, entre el contexto de origen, que ha quedado allá lejos, y el nuevo, prestado, que comienza a tener, en la nostalgia del contexto de origen, no un ahogamiento anestesiador del presente, sino una llama que ilumina el necesario implante en la nueva realidad.

Sólo en la medida en que el exiliado aprende a vivir en el nuevo contexto y a "salir" de él, aunque continúe allí en la tensión de la contradicción de los dos contextos, el que lo marcó y trajo en su cuerpo consciente, empapado por él, es el que le permite tener una permanente preocupación por el contexto de origen, jamás una sombra inhibidora de su presente.

Tu cuerpo vino empapado, como el de cualquier exiliado, por el lugar de origen, mojado por su historia, por su cultura. Impregnado de los sueños que tenías en él, de tus opciones de lucha, de tu compromiso con las clases trabajadoras. Empapado por tus expectativas, por la idealización del propio contexto.

Cualquiera sea el mundo al que llegue el exiliado, tendrá tendencia a vivir, desde el primer momento, una sensación ambigua de libertad, por haber escapado de algo que lo amenazaba, y, a la vez, una sensación de haber sufrido un corte dramático en su historia.

Convivir con esta ambigüedad es un aprendizaje difícil que el exiliado no puede eludir. Tiene que aprender a "estar de acuerdo" con la tensión de la ruptura que todo exilio provoca. No debe profundizar en esa ruptura. Si aprende a vivir esa tensión sin negar su contexto original –como si fuese posible decretar que ya no tiene nada que ver con él, como si, enojado porque tuvo que dejarlo, intentase culpabilizarlo diciendo: "Ya no me acuerdo de ti"– y sin repudiar el prestado, su tiempo de espera en el exilio, su tiempo de espera en acción, se convierte en un tiempo de esperanzas.

Por eso hablé de la tensión, de la contradicción entre el contexto original y el secundario. O aprendemos a superar la negatividad que implica la ruptura para entender y aprender lo positivo del nuevo contexto, o perecemos en el exilio. Y ambos conocemos no pocos casos de compañeros que no soportaron la tensión, que no la resistieron. Un camino, Antonio, que descubrí y que otros exiliados también descubrieron, fue tener mi contexto de origen como permanente preocupación sin asumir esa posición como pura psicoterapia. Por otro lado, es importante buscar un cierto nivel de inserción afectiva, emocional e intelectual en el lugar prestado. Y, de ser posible, extenderse con suficiente claridad política a otros contextos que se presenten como posibles áreas de acción. Por eso, cuando estando aún en Chile recibí la invitación de la Universidad de Harvard y tres o cuatro días después la del Consejo Mundial de Iglesias (Harvard me invitaba a quedarme dos o tres años a partir de 1969 y el Consejo Mundial de Iglesias también, con una diferencia de meses para comenzar), propuse a Harvard quedarme hasta principios de febrero de 1970 y sugerí al Consejo Mundial de Iglesias que me contratara a partir de mediados de febrero de ese año. Consideraba que era muy importante para mí, un intelectual brasileño en el exilio, pasar aunque fuera rápido por el centro del poder capitalista. Necesitaba ver de cerca, como les dije a mis compañeros brasileños y chilenos cuando nos despedimos en Santiago, a la "víbora" en su guarida. Pero, por otro lado, en aquella época ya estaba absolutamente convencido de cuán útil y fundamental sería correr mundo, exponerme a contextos diversos, aprender de las experiencias de otros, verme de nuevo frente a las diferencias culturales. Y eso era lo que fuera de duda me permitía el Consejo más que cualquier universidad.

Pero también me atraía la posibilidad de ejercer la docencia sistemática, cosa que me ofrecía la Universidad y no el Consejo. Lo fundamental de la docencia sistemática, sin em-

bargo, podría vivirlo en la práctica que me ofrecía el Consejo, en la que sólo dejaría de trabajar con alumnos regulares como se hace en la academia. Pero no me faltaría la práctica político-pedagógica ni la investigación, y además tendría la posibilidad de presentarme en un sinnúmero de universidades. En este sentido, en el Consejo continué y, por si eso fuera poco, amplié mi actividad de educador.

Harvard y el Consejo Mundial de Iglesias aceptaron mi propuesta. Partí con Elza y nuestros hijos hacia Cambridge, donde, además de mi actividad en Harvard, participé en un interesante programa con un grupo de intelectuales –Jim Lamb, João Coutinho, Denis Goullet, Denise Loreta Slover, entre otros– en el Center for Studies in Development and Social Change, hoy por desgracia cerrado.

En Cambridge se realizaron los últimos ajustes de mi venida a Ginebra. Finalmente, en febrero de 1970 inicié una etapa que, entonces, no podía entender que sería fundamental tanto en mi vida personal como en mi tarea de educador.

Yo sabía que el Consejo Mundial de Iglesias no era una universidad, pero también sabía que, trabajando en su Departamento de Educación, podría conservar y ampliar mi tarea de educador. Los hombres como tú y como yo (y que el lector me perdone esta falta de modestia, de la que no eres responsable) no necesitamos aulas para ser educadores, por más que las amemos y que no prescindamos de ellas.

La universidad, en el fondo, por buena que sea, por famosa que sea, por grande que sea, brinda la oportunidad de trabajar en semestres, con grupos de veinte, treinta estudiantes. El Consejo Mundial de Iglesias me ofrecía una cátedra mundial, no me ofrecía el espacio de una universidad sino el del mundo, me daba el contexto mayor del mundo, sus diferentes experiencias, la visión de algunas de sus tragedias, de sus miserias, de sus desgracias, pero también algunos de sus momentos de mayor belleza: la liberación de los pueblos africanos, la revolución nicaragüense, la revolución de Granada.

Y fue así, pisando este contexto enorme que el Consejo Mundial me ofrecía, como me fui convirtiendo en un caminante de lo obvio. Y pisando el mundo, andando por África, por Asia, por Australia, por Nueva Zelanda, por las islas del Pacífico Sur; andando por toda América Latina, por Chile, por América del Norte, por Europa, caminando por todos esos lugares del mundo como exiliado pude comprender mejor mi propio país. Fue viéndolo de lejos, tomando distancia de él como llegué a entenderme mejor a mí mismo. Confrontándome con lo diferente de mí, me resultó más fácil descubrir mi propia identidad. Y así superé el riesgo que a veces corre el exiliado de, actuando como un intelectual, quedar demasiado distanciado de las experiencias más reales, más concretas; el peligro de quedar un poco perdido y hasta un poco contento de estar perdido en el juego de la verborragia, en eso que acostumbro llamar, con cierto humor, la especialidad en el "ballet de los conceptos".

Por eso, cuando me dices que la invitación que te hice años atrás en esta misma casa, en el cuarto piso, donde yo tenía mi despacho, te permitió trabajar con pueblos que están luchando para asumir su historia y que eso te ayudó como exiliado, me siento contento. Y por eso es necesario aclarar que esa invitación no fue gratuita ni meramente solidaria. ¡No! Ya desde nuestro primer encuentro percibí la seriedad de tu búsqueda, tu forma honesta de buscar, tu curiosidad. Por otro lado, también entendí que tu creatividad y tu capacidad crítica podrían serme muy útiles en mis investigaciones. Pero cuando te consulté si aceptarías analizar conmigo concretamente las experiencias de las que yo participaba estaba igualmente seguro de que, con esa propuesta que en aquel momento te abría otros caminos, también te estaba ayudando a enfrentar la tensión existencial que vivías como exiliado, a reconocer la contradicción entre tu contexto original y el nuevo.

Puedo agregar, además, que fue precisamente esa posibilidad de atrapar lo real, lo concreto, lo que me salvó como exiliado y como persona. La emoción tiñe mis palabras. No me arrepiento.

ANTONIO: Me alegro emocionalmente por este análisis, me alegro mucho de que estemos teniendo esta conversación. Lo interesante de un diálogo es que no sólo esté cargado de intelectualidad sino también de emoción, de vida.

Estoy por completo de acuerdo contigo, Paulo, sobre todo en un punto: el de la superación del destino del exiliado. Para el exiliado la tensión se encuentra entre el contexto de origen, que lo forma y lo transforma, que lo conforma para toda su vida, y el *contexto nuevo*, que es preciso revivir, y al que tiene o no que adaptarse y del que tiene o no que apropiarse. Creo que la superación de esa negatividad radica en establecer un diálogo entre ambos entornos.

Para que nuestro contexto se enriquezca todavía más en nuestra mente, en nuestro cuerpo, en nuestras emociones, necesita de un contexto otro. En el fondo, tú lo sabes y todos lo sabemos, para descubrirnos necesitamos mirarnos en el Otro, necesitamos comprenderlo para comprendernos, necesitamos entrar en él.

Según Fitche, "el Yo crea el no-Yo para conocerse a sí mismo". Nosotros no creamos el no-Yo, no estamos en el idealismo; nuestro no-Yo es objetivo, no es creación nuestra. Es ese contexto prestado, como bien dices, pero no obstante necesario para enriquecer nuestras vivencias y nuestro contexto de origen. "El mundo me ayudó a entender y a comprender mejor a mi país." Desarrollo esta idea tuya en la breve reseña que escribí, en inglés, cuando se publicó tu *Der Lehrer ist Politiker und Künstler.*

Allí insisto en un aspecto importante de tu experiencia intelectual, y es justamente que tu trabajo en África y en Asia no sólo te hizo descubrir África y Asia, sino también descubrir o redescubrir tu realidad brasileña. Y ese es el aspecto positivo.

Yo también llegué a comprender mejor América Latina, y en particular Chile, entendiendo antes otros países, otras experiencias. E incluso me atrevería a decir que, gracias a eso, comprendí mejor la aldea de la que provengo y donde nací. Porque

en el fondo pienso que mi gran universidad fueron dos aldeas, Lebu y Pehuén, donde viví mi experiencia de niño y de adolescente. Lebu, zona minera, la más pobre de Chile, donde le enseñé a mi padre a leer y a escribir; mi padre, un hombre de trabajos diversos, a veces campesino, a veces obrero... Pehuén, un poblado de indios al que iba a trabajar durante las vacaciones escolares. Pasaba tres meses entre los indios, en condición de campesino, viviendo su dura vida y trabajando en el campo desde las cinco de la mañana hasta la medianoche para ganar una bolsa de trigo, una bolsa de avena, una bolsa de comida.

Lebu y Pehuén fueron las dos grandes universidades que marcaron mi vida intelectual.

No es sorprendente que los dos topónimos sean de origen araucano. Lebu (*leufu*) significa río y Pehuén es el nombre de un árbol (*Araucaria araucana*) cuyo fruto es uno de los alimentos básicos de ese pueblo autóctono. En Lebu, entre otras cosas, aprendí la solidaridad del pueblo en la lucha por la supervivencia y por una vida mejor; en Pehuén, la importancia de la cultura escrita como medio de explotación o como medio de lucha contra la explotación, según quién la emplee. Sobre este último punto recuerdo que, trabajando en el seno de una familia araucana durante mis vacaciones de estudiante, como uno más entre ellos, descubrí, y descubrimos, la importancia de saber leer y hacer cuentas.

Era una familia de medieros: el propietario de la tierra les daba semillas, algunos instrumentos de trabajo y una parcela para cultivar. El fruto del trabajo se repartía de la siguiente manera: primero, el terrateniente recuperaba las semillas prestadas, después recibía un porcentaje por el uso de la cosechadora (diez o veinte por ciento) y, finalmente, lo que sobraba se dividía en dos partes: una para el dueño de la tierra y otra para la familia.

En el proceso de división, que se realizaba en la época de trilla, el que pesaba las bolsas era el capataz, el único que

sabía leer y escribir. Un día me di cuenta de que, al pesar las bolsas, falseaba las cantidades y anotaba que eran inferiores a lo que marcaba la balanza. Tras verificar ese hecho, me dirigí al jefe de la familia y le informé mi descubrimiento. Él tenía miedo de acusar de ladrón al representante del terrateniente, pero me pidió que anotara las cantidades para que pudiéramos hacer nuestras propias cuentas. Le dije al capataz que me habían pedido que anotara el peso de las bolsas para que nosotros también pudiésemos calcular y saber cuánto nos correspondía. El capataz no tuvo más remedio que aceptar esa "inocente" petición. Así tomamos conciencia de la importancia que tiene para el pueblo el uso de la cultura en la lucha contra la injusticia.

Y cuando me permitiste volver a esa realidad, fue como si volviera a mi infancia, a mis dos universidades de la infancia y la adolescencia, para luchar junto al pueblo contra las injusticias que ya conocía en aquella época y que persisten y prosperan hasta hoy.

Paulo, quiero hacerte una pregunta en relación con el exilio. Se tiene la impresión de que es una ruptura emocional en el plano de las ideas, pero también significa –y seguramente estarás de acuerdo conmigo– una cotidianidad. De modo que te pediría que nos contases un poco, a los exiliados y a los no exiliados, cómo vives esa cotidianidad en ese contexto prestado, distinto del de origen.

## Lo que enseña la diferencia cultural

PAULO: Creo que esa es una pregunta fundamental que los exiliados debemos hacernos a diario. O sea: la pregunta diaria de cómo comprendemos y cómo podemos, por ejemplo, funcionar mejor y de forma menos traumática en esa cotidianidad prestada que tenemos como exiliados.

Mi punto de partida, el comienzo de mi experiencia con esa cotidianidad diferente, se dio en tu Chile, hoy mío tam-

bién. Por supuesto que de una manera mucho menos dramática que en Europa. A fin de cuentas, Chile, a pesar de ser un país un poco europeizado, es en esencia América Latina.

Una de las primeras lecciones que me enseñó el exilio, cuando daba mis primeros pasos en el contexto que me había acogido, en el sentido de vivir y no sólo sobrevivir en la cotidianidad diferente, fue que las culturas, las expresiones culturales no son mejores ni peores, son diferentes entre sí. Al igual que nosotros, por un lado, la cultura no es sino que está siendo y, además, no podemos olvidar su carácter de clase. Esta primera lección, que de las culturas no puede decirse que sean mejores o peores, la aprendí en Chile, cuando comencé a conocer concretamente las formas diferentes hasta de llamar al otro. No sé si reparaste, por ejemplo, en lo difícil que es llamar al mozo del restaurante en una cultura que nos resulta extraña. En cada cultura existe una forma especial que no puede ser transgredida, existe un cierto código, ¿no? Me acuerdo de una vez, estando en Chile, en el Ministerio de Relaciones Exteriores (no sé si se llama así o si es de Asuntos Exteriores). Tenía que resolver un problema vinculado con un documento necesario para mi permanencia en el país. Estaba en la ventanilla de la oficina y nadie me atendía. Nadie miraba en dirección a mí. De pronto, una persona levantó la cabeza y me vio. Le hice un ademán para indicarle que yo estaba allí, que formaba parte. El empleado se acercó y, con voz de ofendido, me dijo que aquella no era una manera educada de llamar a nadie. Sorprendido, yo era, en aquel momento, pura indecisión, de alguna manera me las ingenié para decirle: "No tenía ninguna intención de ofenderlo, soy brasileño...". "Pero usted es un brasileño que está en Chile, y en Chile no se hace eso", dijo él, categórico. "Bien, entonces le pido disculpas de nuevo, le pido disculpas por lo que le pareció ofensivo en mi gesto pero no por la intención de ofenderlo, que no existió. Quiero decir: subjetivamente no quise ofenderlo, pero objetivamente lo ofendí." ¡Qué misterio la cultura! El empleado me atendió, aunque no sé si

me entendió, y cuando salí de allí me quedé pensando. ¡Es necesario comprender hasta los más mínimos detalles de la cotidianidad!

Si no intentamos una comprensión crítica de lo diferente corremos el riesgo, en la necesaria comparación que hacemos entre las expresiones culturales –las de nuestro contexto de origen y las prestadas– de aplicar juicios de valor rígidos y siempre negativos a la cultura que nos es extraña.

A mi entender, esta es una posición falsa y peligrosa. Respetar la cultura diferente, respetando también la nuestra, no significa negar nuestra preferencia por tal o cual rasgo de nuestro contexto de origen o por tal o cual rasgo del contexto prestado. Esta actitud revela, inclusive, un cierto grado de maduración indispensable que a veces alcanzamos, y a veces no, al exponernos críticamente a las diferencias culturales.

Pero de una cosa tenemos que estar advertidos en el aprendizaje de estas lecciones de la diferencia: la cultura no puede ser juzgada con ligereza diciendo "esto es peor, esto es mejor". No obstante, no pretendo afirmar que no existen aspectos negativos en las culturas, aspectos que deben ser superados.

Una práctica a la que me había entregado hacía años en Brasil –la de exponerme como educador a las diferencias culturales desde el punto de vista de las clases sociales– me había preparado en cierto sentido y sin que yo me diera cuenta entonces para afrontar la necesidad de entender las diferencias culturales en el exilio. Diferencias de clase y también de región. Cuestiones de gusto, no solamente respecto del color de la ropa, del estilo de la casa, de la presencia, para mí abusiva, de fotos en las paredes, sino también del sabor de la comida, de los aderezos. La preferencia, en los bailes, por la música a todo volumen. Diferencias relevantes en el lenguaje, en el plano de la sintaxis y de la semántica. Mi amplia convivencia con esas diferencias me enseñó que tener prejuicios de clase hacia ellas era contradecir de un modo funesto mi

opción política. Me enseñó también que la superación de sus negatividades, que exige la transformación de las bases materiales de la sociedad, marca el papel de sujeto que las clases trabajadoras deben asumir si es que quieren reinventar sus expresiones culturales.

Pero esto ya es tema de otra conversación...

En el fondo, todo eso me enseñó mucho. Me enseñó a vivir, a encarnar una posición o una virtud que considero fundamental no sólo desde el punto de vista político, sino también desde una perspectiva existencial: la *tolerancia.*

La tolerancia no significa de ninguna manera renunciar a lo que nos parece justo, bueno y seguro. No, el tolerante no renuncia a su sueño, por el cual lucha de modo intransigente; en cambio, respeta a quien tiene un sueño distinto.

En el plano político, la tolerancia es la sabiduría o la virtud de convivir con el diferente para poder luchar contra el antagónico. En este sentido, es una virtud revolucionaria y no liberal-conservadora.

Mira, Antonio, el exilio, mi experiencia en la cotidianidad diferente, me enseñó la tolerancia de una manera extraordinaria. Ese aprendizaje de vivir en lo cotidiano diferente comenzó en Chile, como ya dije, luego se extendió a los Estados Unidos, durante el año que pasé en Cambridge, y por último me acompañó en los diez que viví en Ginebra. Y es impresionante cómo conseguí, cosa que no fue fácil, vivir integrándome a lo diferente, a la cotidianidad distinta, a ciertos valores que marcan, por ejemplo, el día a día de una ciudad como Ginebra, que a su vez forma parte de una cultura multicultural como es la de suiza.

Es formidable cómo fui aprendiendo las reglas del juego, en forma consciente, sin renunciar a aquello que me parecía fundamental, sin rechazar lo más básico de mí mismo y, por ende, sin adaptarme a lo cotidiano prestado. Así aprendí también a lidiar con lo diferente, que a veces me disgustaba. Uno de estos diferentes con los que conviví, pero que jamás incorporé a mi forma de estar siendo, fue la asocia-

ción no siempre explícita ni tampoco generalizada entre cuerpo y pecado. En Europa, en los Estados Unidos, muchas veces esta homologación se transparentaba en la conducta de las personas. Por supuesto que las generaciones más jóvenes van superando esta cuasi anulación del cuerpo. A mí siempre me pareció una violencia esa "distancia" fría del cuerpo que, por el contrario, a mi humilde entender es algo extraordinario. ¡El cuerpo humano, viejo o joven, gordo o flaco, no importa de qué color, el cuerpo consciente, el que mira las estrellas, es el cuerpo que escribe, que habla, que lucha, es el cuerpo que ama, que odia, que sufre, es el cuerpo que muere y que vive! Más de una vez, al apoyar mi mano en el hombro de alguien, de repente quedó curvada en el aire: el cuerpo tocado rechazaba todo contacto con el mío.

A mí, que cuando hablo acostumbro a enfatizar mis afirmaciones dándole una suave palmada al otro, me resultaba difícil refrenarme...

Otro de estos "diferentes" tiene que ver con la cuestión de los sentimientos, cuya expresión, se dice, debe ser controlada por respeto al otro. El sentimiento de alegría, de tristeza, de cariño, de afecto, la suavidad, todo eso tiene que estar rigurosamente disciplinado.

Aún hoy recuerdo la cara, mezcla de alegría y sorpresa, de una compañera de trabajo europea, secretaria de uno de los sectores del Consejo, cuando, al cruzarme con ella una mañana de primavera en la puerta de casa, elogié vivamente los colores alegres de su vestido, la frescura del corte, todo, decía yo, tan coincidente con su aspecto joven e inquieto. Se desconcertó un poco, y ya repuesta del *shock*, me dijo simplemente: "Tú existes".

Para mí, el tan pregonado respeto al otro tiene que ver, también, con un cierto miedo que se tiene de asumir un compromiso. O sea: en la medida en que me cierro, me encapsulo, en que no expreso la alegría de verte, por ejemplo, de conversar, de discutir contigo, puedo marcar un límite en

el espacio afectivo entre tú y yo, una frontera que te indica que no entres a mi campo para pedir algo ni para demandarme un compromiso mayor. Esa fue otra de las cosas con las que tuve que lidiar. Y también fue difícil porque, como brasileño del Nordeste, efusivo, a veces no quepo dentro de mí. Sin anularme, no obstante, tuve que controlarme para no herir demasiado a los otros. Impregnando todo eso se halla esa tensión de la que tanto hablamos, la ruptura, el problema de saber hasta dónde podemos llegar, que sitúa la cuestión de los límites en la expresión de nuestros sentimientos. No podemos estar ni demasiado allá ni demasiado acá de los límites. Si cedemos en exceso, comprometemos la radicalidad de nuestra forma de ser. Si vamos mucho más allá de lo razonable, provocamos la reacción natural del contexto, que en cierto modo pasa a ser "invadido" por nosotros. Y la cotidianidad "invadida" nos castiga. Es un aprendizaje constante.

Otro punto neurálgico en la cotidianidad ginebrina –que no es exclusivo de aquí, pero que me problematizó mucho– es la cuestión del silencio en relación con lo que el contexto considera algarabía, celebración, barullo. Nunca olvidaré la ocasión en que, a las diez de la noche, un vecino tocó el timbre insistentemente. Abrí la puerta. Saludó con un educado buenas noches y, dando muestras de estar muy molesto, me dijo que la guitarra de mi hijo no lo dejaba dormir.

Joaquim, hoy profesor de guitarra clásica en el Conservatorio de Friburgo y por entonces adolescente, estaba preparando (con sumo rigor, estudiaba seis horas al día) una suite de Bach. . . ¡y el vecino no podía dormir! Y a las diez y diez de la noche bajó para protestar.

Recuerdo que, con cierto humor, le dije: "¡Qué diferentes que somos! Yo duermo con Bach". Con la misma educación con que había llegado, se fue. Hablé con Joaquim y dejó de tocar la guitarra. El vecino habrá dormido en paz.

Existen, también, muchas anécdotas, algunas verdaderas y otras seguramente producto de la imaginación de los latinoamericanos, sobre el silencio y el ruido.

Jamás conocí a un latinoamericano que no tuviese algo que decir, que reclamar, con respecto a esta marca de la cotidianidad suiza, aunque no exclusiva de esa sociedad. Con relación a ella, otra vez volvemos al problema de los límites: ni muy acá ni muy allá.

Creo, por otro lado, que la peor de las exigencias de esa cotidianidad que tanto hincapié hace en el silencio es el sentimiento, a veces un poco velado, que el contexto alimenta intolerantemente, contra los que llevan en su cuerpo el ritmo, el sonido, la voz audible, considerándolos representantes de culturas inferiores, poco civilizadas. La intolerancia es siempre prejuiciosa.

Como ves, Antonio, convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente. Siempre decía eso en casa, a nuestras hijas y a nuestros hijos. Porque, mira, una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano es exactamente la de no preguntarnos por él. Una de las características fundamentales de la experiencia en la cotidianidad es que nos movemos en ella dándonos cuenta de los hechos, pero sin alcanzar necesariamente un conocimiento cabal. Ahora, al hablar de esto, recuerdo ese libro extraordinario de Karel Kosik, *A dialética do concreto*,[10] en el que desvela de manera crítica el sentido de la cotidianidad.

Sin embargo, cuando dejamos nuestro contexto de origen y pasamos a otro, nuestra experiencia de la cotidianidad se vuelve más dramática. Todo nos provoca o nos puede provocar. Los desafíos se multiplican. La tensión se instala.

Creo que uno de los problemas más graves que enfrenta el exiliado o la exiliada es que, si en su contexto original

10 Karel Kosik, *A dialética do concreto*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1985, 2ª ed. [ed. cast.: *Dialéctica de lo concreto*, Venezuela, Grijalbo, 1988].

vivía inmerso en una cotidianidad que le era familiar, en el contexto prestado necesita emerger una y otra vez de la cotidianidad y debe preguntarse constantemente por ella. Es como si estuviese siempre en vigilia. Y si no se prepara para responder sus propias preguntas, si cae en la nostalgia de su contexto de origen, tenderá a negar todo lo que la cotidianidad prestada le ofrece y que le permitiría superar la tensión que genera la ruptura del exilio.

ANTONIO: Este análisis tuyo sobre la cotidianidad es fundamental para la comprensión del exilio, porque el exilio no es simplemente un problema de ruptura epistemológica, emocional, sentimental, intelectual o incluso política; es también una ruptura de la vida diaria, de gestos, palabras, de relaciones humanas, amorosas, de amistad, de vínculos con los objetos. Sin duda, el exilio no puede explicarse sin esa forma, digamos personal, de relacionarse con otra realidad, con otro contexto nuevo. Ahí empieza, diría yo, la alfabetización de nuestro ser.

Y comienza con eso a lo que te referías antes: descubrir a los otros, descubrir otra realidad, otros objetos, otros gestos, otras manos, otros cuerpos. Como estamos marcados por otros lenguajes y acostumbrados a otros gestos, a otras relaciones, este nuevo descubrir, este nuevo relacionarse con el mundo es un largo aprendizaje. Y, por lo tanto, la diferencia está precisamente allí donde se inicia este aprendizaje. Se descubre al otro, y tú vinculabas con ese descubrimiento del otro la necesaria tolerancia del otro. Eso significa que, a través de la diferencia, tenemos que aprender a tolerar al otro, a no juzgarlo según nuestros propios valores sino según los de él, que son distintos a los nuestros. Y lo que me parece fundamental es que, unido a los conceptos de diferencia y tolerancia, está el de cultura.

Decías que descubrir otra cultura es aceptarla, es tolerarla. Entonces, pienso que el concepto de cultura que empleas, y que yo comparto plenamente, no es el concepto elitista.

La cultura no es tan sólo una manifestación artística o intelectual que se expresa a través del pensamiento; la cultura se manifiesta por encima de todo en los gestos más simples de la vida cotidiana. Cultura es comer de manera diferente, es relacionarse con otro de manera diferente. De modo que a mí me parece que el empleo de esos tres conceptos –cultura, diferencia y tolerancia– es una utilización nueva de viejos conceptos. Cultura para nosotros, insisto, son todas las manifestaciones humanas, inclusive la cotidianidad, y fundamentalmente en la cotidianidad se descubre lo diferente, que es esencial. Esta es una concepción de lo esencial distinta de la tradicional, que considera lo esencial como lo común, los rasgos comunes a todos. Sin embargo, para nosotros, y creo que estarás de acuerdo conmigo, lo esencial es lo diferente, lo que nos vuelve diferentes.

Descubriendo y aceptando que eso es lo esencial, y que el elemento tolerancia es imprescindible en esa nueva relación, debemos luego establecer un diálogo enriquecedor entre nuestras diferencias. Así, tienes razón cuando dices que no podemos juzgar la cultura del otro según nuestros valores y que, en cambio, debemos aceptar que existen otros valores, que existen las diferencias y que, en el fondo, esas diferencias nos ayudan a entendernos a nosotros mismos y a comprender nuestra propia cotidianidad.

PAULO: De hecho, es un aprendizaje difícil, un aprendizaje diario. Basado en mi larga experiencia (viví casi dieciséis años en el exilio, aprendiendo diariamente), creo que puedo decir que no es fácil. A veces uno se desanima en este proceso de aprender sin olvidar el pasado. Aprender cómo tratar con el diferente en cierto modo hiere las marcas culturales que traemos con nosotros en el alma, en el cuerpo. A menudo me cansaba también. Pero luché constantemente, en el sentido de vivir la experiencia del equilibrio entre lo que me marcó de manera profunda en mi cultura y aquello que comenzó a marcarme, positiva o negativamente, en el contexto nuevo, en el contexto diferente.

Entendí, Antonio, otra cosa obvia. Mucha gente debe haber dicho lo que voy a decir ahora. Supe cuán fuertes son nuestras marcas culturales. Pero lo son muchísimo más en la medida en que las idealizamos. En verdad, cuando comienzas a decir "lo único que es bueno es lo chileno", las marcas de tu cultura se debilitan. Pero si, en vez de idealizarlas simplemente las tratas bien, las cuidas sin convertirlas en absolutas, entiendes que sin ellas incluso te sería difícil recibir otras marcas que, comparadas con tu historia personal, fuesen significativas.

En este sentido recuerdo una carta que le escribí a un gran amigo brasileño. Hablando de mi vagabundeo por el mundo, le decía: "Si las marcas de nuestra cultura no estuviesen presentes, vivas en mí, marcas que cuido con cariño, mi vagabundeo –que por causa de esas marcas tiene un significado profundo para mí– se convertiría en un puro vagar por el mundo, casi sin razón de ser". Es interesante observar lo extraordinario de esta contradicción. Si renuncias a tus marcas culturales de origen, la nueva cultura no llega a marcarte y entonces vives un simulacro en esa cultura prestada; en cambio, si las respetas pero no las absolutizas, te dejas marcar por la nueva cultura. Es decir: la nueva cultura no te invade, pero tampoco es reprimida. En el fondo, también te da algo. Este aprendizaje –que, repito, no es fácil– tiene que ser vivido, porque el exilio así lo exige. Por eso Elza y yo siempre intentamos que nuestra nostalgia por Brasil no se transformara en una especie de dolencia sentimental. Sentíamos con fuerza la falta del país, la falta del pueblo, la falta de la cultura. Es lo que tu decías: la manera de dar los buenos días, de caminar por la calle, de doblar una esquina, de mirar hacia atrás. Todo eso es cultura. Y todos lo echábamos de menos, pero jamás permitimos que esa falta se transformara en una nostalgia que nos debilitase, que nos volviese tristes, que nos quitara la razón de ser.

Si el exiliado se inserta en un tipo cualquiera de práctica y encuentra una razón de ser en esa práctica, estará cada vez en mejores condiciones para encarar la tensión fundamental

entre su contexto de origen y su nuevo contexto prestado. De manera tal que, en cierto momento, el nuevo lugar, aunque continúe siendo prestado, oficiará como mediador de su propia nostalgia. Es decir que lo viabilizará. Eso fue lo que pasó cuando, por haber aceptado trabajar en el Consejo Mundial de Iglesias, tuve la posibilidad de extender mi espacio de acción a Europa, África, América Latina y los Estados Unidos y de hacer algo que me parecía válido y que justificaba la distancia obligada de mi contexto.

La contribución mínima que pude hacer –reconozco que fue mínima, pero de todos modos importante– en diferentes países otorgó un significado al exilio. Para mí, Antonio, uno de los puntos clave en la experiencia del exilio es saber, como decías al principio de nuestra conversación, hasta dónde es posible o no transformar en positividad esa negatividad que implica la ruptura en la cotidianidad del contexto nuevo. Hasta qué punto luchamos por crear o encontrar caminos que, contribuyendo en cierta forma con algo, nos permitan escapar de la monotonía de los días sin futuro. Esta es una de las lecciones que puede enseñar el exilio, siempre y cuando el exiliado se convierta en sujeto del aprendizaje. En verdad, el exilio no es una entidad suprahistórica, todopoderosa, que le da órdenes al exiliado a su antojo. El exilio es el exiliado en el exilio, es el exiliado que asume, de forma crítica, su condición de tal. Si así lo hace, se convierte en sujeto del aprendizaje que la circunstancia nueva la impone. Y, si es un buen aprendiz, estará muy bien preparado para volver a su tierra. No tengo ninguna duda de que, cuanto más capaz sea de aprender de manera eficiente las lecciones del exilio, más eficientemente volverá a su tierra en el momento oportuno; y regresará a su contexto de origen convencido de que no puede llegar dando lecciones, no puede retornar con la pretensión de enseñarles algo a los que se quedaron. Tiene que

regresar con la misma humildad que tuvo en el exilio para aprender de nuevo su cotidianidad. En el fondo, ese tiempo que estuvo afuera le exige, al volver, una nueva inserción en su cotidianidad; una cotidianidad que, en muchos aspectos, cambió durante su ausencia. La historia y la cultura de su contexto original no se detuvieron para esperarlo. Por eso, el exiliado que vuelve, lo he dicho varias veces, debe tener ante su contexto casi la misma humildad que tuvo que tener al principio de su exilio, cuando debió aprender a vivir y convivir con la nueva cotidianidad. Obviamente, reaprender el contexto de origen es mucho más fácil que aprender el prestado, pero de cualquier manera la exigencia del aprendizaje se impone. A veces, pensando en estas cuestiones, tengo la impresión de que existe una relación bastante dinámica entre el preexilio y el retorno del exilio. Si durante la etapa anterior al exilio el exiliado tuvo una práctica política clara en relación con su sueño, y si en el exilio, con claridad también, buscó vivir la tensión ya tan hablada por nosotros aprendiendo la tolerancia, la humildad, el sentido de la espera –no la que se hace en la pura espera sino la que se hace en la acción–, entonces se prepara para una vuelta sin arrogancia, sin cobrarle nada a su contexto por el hecho de haber sido expulsado. Una vuelta sin la pretensión de ser el maestro de los que se quedaron.

Mencionaste hace un rato, en nuestro diálogo, algo que tiene que ver con las reflexiones que estoy haciendo. Dijiste que la posibilidad de participar de una experiencia concreta, de contribución a otros pueblos, te hizo ganar una dimensión distinta del exilio. En este momento, estoy seguro, estás indiscutiblemente preparándote para una vuelta más plena a tu país.

ANTONIO: Sin duda, Paulo. Me gustaría continuar este diálogo sobre la cotidianidad, que me parece fundamental. Y volver a lo que decías sobre la reflexión acerca de la cotidianidad, de cómo el exilio nos exige cavilar sobre ella. Yo diría que mi

experiencia personal en cuanto a la reflexión sobre la cotidianidad comienza antes del exilio, en una especie de preexilio, como decías antes. Porque, en el fondo, ese cambio respecto de la enseñanza de la filosofía que hacíamos o intentábamos hacer junto a las nuevas generaciones, en un contexto político determinado, exigía que pensásemos la realidad de alguna forma, que consideráramos cómo las ideas se concretan en acciones diarias, políticas, personales, etc. Y por eso la lectura de Gramsci fue fundamental para nosotros. Y yo añadiría a Lukács, aunque en un plano diferente, y también a Kosik, porque son intelectuales que buscan entrar en la historia social que viven y buscan comprenderla como una totalidad de la que lo cotidiano forma una parte vital. Esos pensadores de alguna forma nos vincularon con la realidad que vivíamos en la época de las transformaciones que acontecían en Chile y nos hicieron reflexionar sobre la cotidianidad. Es verdad que el exilio nos obligó dar un salto cualitativo, porque en él la cotidianidad era sinónimo de ruptura y de descubrimiento del otro.//

Yo diría que ese análisis de la cotidianidad puede llevarnos muy lejos en nuestros pensamientos porque, en última instancia, creo que el problema de la cotidianidad enmarca otra cuestión: ¿cómo unir nuestras ideas a nuestras acciones? Todo lo que afirmamos y defendemos, tanto en el ámbito político como en los ámbitos filosófico y religioso, debe estar expresado en acciones pertinentes. Cuando no se reflexiona sobre la cotidianidad, no se toma conciencia de que existe una separación entre esas ideas y esos valores y nuestros actos en la vida cotidiana. Si afirmamos ciertos valores en el plano intelectual pero estamos apartados de lo cotidiano en nuestra relación con nuestra mujer, con nuestros hijos, con nuestros amigos, con las personas que encontramos en la calle, que no conocemos pero con las que nos relacionamos, esos valores están vacíos. Sin duda, son mucho más bonitas todas esas ideas de valores personales, colectivos, morales que deben regir nuestra relación con los objetos y las personas; pero, en la medida en que no reflexionemos ni in-

tentemos hacer que coincidan con nuestras acciones, continúa existiendo un abismo entre lo que pensamos y valoramos y las acciones que realizamos respecto de los objetos y las personas. Y eso puede aplicarse tanto al ámbito religioso, donde existe una separación entre lo que se afirma y lo que se vive cotidianamente, como al político, donde existe una separación entre lo que se afirma y la lucha cotidiana. Porque una de las cosas que aprendimos en Chile, en esa prerreflexión sobre la cotidianidad, fue que las afirmaciones abstractas políticas, religiosas o morales, que eran excelentes en sí mismas, no se concretaban en las acciones individuales. Éramos revolucionarios en abstracto, no en la vida cotidiana. Creo que la revolución comienza justamente en la revolución de la vida cotidiana.

Vivir lo que se defiende cotidiana e individualmente me parece fundamental. Otro concepto que considero importante es el de las rupturas. Creo que a través de ellas aprendemos que la gran lección de la vida radica en que es una corriente de rupturas: una ruptura necesita ser destruida para ser superada, y esa nueva ruptura tiene que ser superada a su vez por otra. Pienso que las grandes y las pequeñas rupturas son nuestras verdaderas maestras a lo largo de la vida: nos enseñan a respetar, a ser diferentes y, sobre todo, a ser modestos, humildes.

El proceso de la conciencia es lento pero, en última instancia, se afirma en el proceso de la realidad. En mis viajes a África y a América Latina, cuando se enteran de que participo de experiencias educacionales y populares en uno u otro continente, tanto los latinoamericanos como los africanos me hacen siempre la misma pregunta: "¿Ellos están mejor o peor que nosotros?". Y yo respondo que no se puede decir que estén mejor o peor. Lo único que puedo decir es que son experiencias completamente distintas en las que es imposible evaluar qué es mejor o peor porque son invaluables, porque no pueden ser valoradas ni comparadas. Son experiencias distintas y, como tales, es preciso vivirlas distintamente. Y, como son diferentes, unas pueden enseñar

a otras. Y unas pueden aprender de otras. Y nosotros sólo aprendemos si aceptamos que lo diferente está en el otro; de lo contrario, no hay diálogo. El diálogo sólo existe cuando aceptamos que el otro es diferente y puede decirnos algo que no sabemos.

PAULO: Claro. Hay otro aspecto que me gustaría resaltar con relación a la cotidianidad, sobre el que posiblemente podrás decir algo también. Me parece, Antonio, que la comprensión crítica de lo cotidiano abre una instancia de análisis fundamental para la comprensión de cómo chocan, cómo luchan la ideología dominante –intentando enseñorearse de la totalidad dominada– y la dominada –resistiendo al dominio total–.

Creo que una aproximación al estudio y a la comprensión crítica de cómo se dan las cosas en el mundo de la cotidianidad puede serle muy útil a los analistas políticos para comprender de qué modo la ideología dominante no logra reducir toda la expresión cultural, no llega a reducir la creatividad popular a la ideología dominante. A veces podemos ser llevados a pensar, en una comprensión acrítica de esta lucha, que todo lo que existe en la cotidianidad popular es una pura reproducción de la ideología dominante. Y no es así. Siempre habrá algo de la ideología dominante en las expresiones culturales populares, pero también existen, contradiciéndola, las marcas de la resistencia en el lenguaje, en la música, en el sabor de la comida, en la religiosidad popular, en la comprensión del mundo. Hace poco, además, se publicó en Brasil un estudio muy interesante con el significativo título de *A festa do povo, pedagogia de resistência*.[11] ¿Qué piensas de eso?

11 J. C. N. Ribeiro Júnior, *A festa do povo, pedagogia de resistência*, Rio de Janeiro, Vozes, 1982.

## La ideología en acción

ANTONIO: Creo que ese análisis es esencial. Repito que no es un problema que atañe sólo al científico político o al cientista social, sino a todas las categorías de las ciencias sociales. Yo diría que interesa también a la psicología, la biología, etc. En última instancia, cuando se habla erradamente de ideología, sólo se piensa en las ideas, pero no se considera que esas ideas adquieren fuerza y constituyen una forma de poder cuando cristalizan en nuestras acciones cotidianas. A partir de ahí tiene que comenzar el análisis, a partir de la ideología en la acción y no en la idea. Y no sólo en la acción de los grupos intelectuales (aunque también es necesario analizarla), sino sobre todo en la de los estratos populares, que es donde está la fuerza política de la acción. El poder de dominio de una ideología reside básicamente en su capacidad de encarnar en la acción cotidiana.

PAULO: La ideología es algo muy concreto.

ANTONIO: Creo, por ello, que es fundamental empezar por este análisis y, a medida que avancemos en él, iremos descubriendo que, enfrentadas a esas ideologías dominantes, hay acciones de resistencia de las masas. Creo que cualquier lucha política, ideológica, tiene que partir justamente de la comprensión de esas resistencias. O sea, no hay que combatir la ideología sólo con ideas, sino mediante los elementos concretos de resistencia popular. Por lo tanto, toda lucha contra la o las ideologías dominantes debe basarse en la resistencia de las clases populares y, a partir de ahí, elaborar otras ideologías que se opongan a ellas. Y no al revés, es decir, creando ideologías opuestas a las dominantes sin partir de una base concreta como la resistencia de las masas. Esto es fundamental en toda lucha política, en toda lucha ideológica. Sólo así se puede vencer en la lucha ideológica: partiendo de allí y no de las ideas. Porque luchar ideológicamente contra las ideologías equivale a caer en una ideología de la ideología. Es dar importancia, como pretende

la ideología dominante, a que la lucha se imponga en el plano de las ideas; porque si esa lucha tiene lugar en el plano de las ideas, se concreta y se encarna en las acciones de las masas para facilitar la continuidad del poder político e ideológico de los grupos dominantes. Pero cuando iniciamos la lucha contra esa encarnación, a partir de la resistencia que le opone el pueblo, el pueblo mismo puede y debe contribuir a la creación de una ideología y de acciones que combatan las dominantes.

PAULO: Claro. Estoy totalmente de acuerdo en este punto. Esta ha sido una de mis luchas, de mis exigencias, incluso antes de *Pedagogía del oprimido*,[12] donde insisto en que el punto de partida de un proyecto político-pedagógico debe estar precisamente en los niveles de aspiración, en los niveles de sueño, en los niveles de comprensión de la realidad y en las formas de acción y de lucha de los grupos populares.

Ahora tú introduces, en tu análisis, un elemento que a mi entender esclarece mi desarrollo teórico, cuando insistes en que el punto de partida debería ser la *resistencia*. Quiero decir, las formas de resistencia de las masas populares. Si nos rehusamos a conocer esas formas de resistencia porque, antidialécticamente, aceptamos que todo en ellas es reproducción de la ideología dominante, acabamos cayendo en posiciones voluntaristas, intelectualistas, en los discursos autoritarios cuyas propuestas de acción no coinciden con lo viable para los grupos populares. La cuestión es cómo acercarnos a las masas populares para comprender sus niveles de resistencia, saber dónde se encuentran y cómo se expresan y trabajar sobre eso.

ANTONIO: Creo que en ese sentido la alfabetización o la educación popular, como quiera que la llamemos, desempeña

12 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 3ra ed.

un papel fundamental. Porque la alfabetización y la posalfabetización parten de ciertas ideas que son modelos. Y esos modelos –políticos, sociales, de concepción de la sociedad industrializada o no industrializada, socializada o no– son propuestos.

Se parte, por lo tanto, de ideas modelo que estructuran los programas de alfabetización y posalfabetización. A través de ese proceso se pretende imponer modelos reaccionarios o progresistas. Pero no entendemos que estamos trabajando en el plano metafísico, de las ideas, y que lo que en realidad estamos proponiéndole al pueblo es una concepción elaborada en nuestra mente que no fue él quien la elaboró.

Entonces, como expones en tu trabajo, la alfabetización y la posalfabetización deben partir de la comprensión de la cotidianidad, que a su vez debe ser alcanzada por el propio pueblo. Y nosotros con él. Pero no porque seamos los que vamos a reflexionar sobre su cotidianidad; lo que hay que proponerle a ese pueblo es que realicemos juntos una reflexión sobre su cotidianidad, que es también la nuestra, y así lograr que descubra sus momentos de resistencia, sus expresiones de resistencia, sus bases para construir una ideología; y lograr que descubra que es él mismo quien tiene que construirla, en un proceso del que sin duda nosotros también participamos. Como dice Gramsci: "El pueblo tiene el sentimiento, siente, actúa; el intelectual comprende pero no siente". Lo que tenemos que hacer es unir el sentir y la comprensión para alcanzar lo verdadero.

PAULO: Me parece que el intelectual militante político que no es capaz de superar la concepción mesiánica de la transformación social, de la transformación revolucionaria, corre el riesgo permanente de convertirse en autoritario o bien de intensificar su autoritarismo.

Y es interesante observar, desde la perspectiva de su autoritarismo, la facilidad con que califica a quienes defienden la

necesidad de comunión con las masas populares como simples reformistas o populistas o socialdemócratas.

Guevara y Amílcar Cabral jamás renunciaron a esa comunión. En realidad, la posición que defiende la comunión con las masas no es la de quien se queda de brazos cruzados, no es la de quien piensa que el papel del intelectual se reduce al de un simple asistente, un mero ayudante, un facilitador. Su papel importante y fundamental será sustantivamente democrático si y sólo si, al ponerse al servicio de los intereses de las clases trabajadoras, no intenta manipularlas valiéndose de su competencia técnica o científica ni recurriendo a su lenguaje, a su sintaxis. Cuanto más se busca esta coherencia, más se descubre la necesidad de unir el "sentimiento" con la "comprensión" del mundo. A la lectura crítica de la realidad hay que añadirle la sensibilidad de lo real y, para ganar esta sensibilidad o desenvolverla, el intelectual necesita la comunión con las masas. Tiene que saber que su capacidad crítica no es superior ni inferior a la sensibilidad popular. La lectura de lo real requiere las dos cosas.

Lejos de las masas populares, sólo en interacción con sus libros, corre el riesgo de desarrollar una racionalidad y una comprensión descarnadas del mundo.

Ahora mismo estoy recordando la referencia que hiciste a una conversación que mantuviste con un campesino boliviano cuando, con humor, él te dijo: "¿Sabe usted por qué no se da un golpe militar en los Estados Unidos? Porque allí no existe embajada de los Estados Unidos".

Para redondear estos comentarios, quiero dejar en claro que no se trata, en modo alguno, de idealizar a las masas populares. Ellas no son castas ni puras.

ANTONIO: La dificultad, Paulo, para entender la importancia del análisis de la cotidianidad radica en que nosotros, los intelectuales, estamos acostumbrados a trabajar con ideas modelo. Nadie discute que nosotros –los hombres, las mujeres y sobre todo los intelectuales– necesitamos ideas para

comprender el mundo. Pero si se transforman en modelos —o sea, si no son aplicadas creativamente a la realidad— corremos el riesgo de confundirlas con la realidad. Así, es lo concreto lo que debe adaptarse a las ideas y no al revés. De lo contrario caeríamos en lo que yo llamaría un hegelianismo vulgar: pensar que la idea es la realidad y que esta no es sino el desarrollo de aquella a través de los conceptos. De esa forma, para explicar la inadecuación entre las ideas y la realidad, para entender la no coincidencia entre los conceptos y la realidad concreta, el fracaso de la comprensión y la transformación de la realidad histórica insiste en que es la realidad la que se equivoca y no nuestras ideas o el sistema de ideas.

Por ese camino la cotidianidad popular se nos escapa, como asimismo la acción y la resistencia popular. Pienso que el intelectual debe recorrer el camino inverso: partir de la realidad, de la acción cotidiana, del pueblo y de nosotros mismos, puesto que estamos inmersos en la cotidianidad, reflexionar sobre esa acción cotidiana y sólo entonces crear ideas para comprenderla. Y esas ideas ya no serán más ideas modelo, sino que irán haciéndose con la realidad. En ese sentido, creo que eliminamos ese amor absoluto por los modelos conceptuales, ese apego a los conceptos, que adquieren un valor superior a la realidad en la medida en que permiten "comprenderla" y "transformarla". Creo que eso puede aplicarse, inclusive, a lo que se malinterpreta como tu "método", ¡porque en el fondo muchos piensan que tu método es un modelo! Pero tú jamás pensaste que lo fuera.

PAULO: Nunca.

ANTONIO: El método para ti es un conjunto de principios que deben ser permanentemente recreados, en la medida en que la realidad otra y siempre diferente exige que esos principios

sean leídos de manera distinta y enriquecidos de manera diversa. Es por esa razón que, en el fondo, tu método es una especie de provocación a los intelectuales y a la realidad para que lo recreen, con el fin de traducir los principios metodológicos según las exigencias y responder, así, a diferentes realidades concretas.

¿Qué piensas de eso?

PAULO: Estoy completamente de acuerdo. Por eso siempre digo que la única manera que alguien tiene de aplicar, en su contexto, alguna de mis proposiciones es, precisamente, rehaciéndome y no siguiéndome. Para seguirme, lo fundamental es no seguirme. Es tal cual lo que tú dices.

Sin embargo, me gustaría hacerte una pregunta sin apartarnos del rumbo de nuestra conversación. Aunque en términos sistemáticos tu experiencia docente en Europa no haya sido muy prolongada, ¿cómo la veías en comparación con tu experiencia en Chile? ¿Qué cosas importantes resaltarías de tu actividad docente en Ginebra?

## La falacia de la educación neutral

ANTONIO: El problema es bastante complejo, porque en Chile la experiencia académica estaba inmersa en el contexto político.

PAULO: Algo que no se repitió aquí, en Ginebra.

ANTONIO: Por suerte para nosotros, en Chile, la enseñanza estaba unida a la toma de posiciones políticas, a la lucha política, a la transformación de la realidad. El contexto europeo, completamente diferente, no poseía esa dimensión política. O, mejor dicho, tenía otra dimensión política. Y por eso mismo el trabajo era fundamentalmente "neutro" en ese sentido. [*Risas.*]

En realidad, era incluso más político que el que se realizaba política y abiertamente en Chile. Aquí lo político consiste en negar lo político y, por lo tanto, obliga a separar todo análisis y todo trabajo de ideas del contexto político concreto de las luchas sociales.

PAULO: Sin pretender desviarte de tu reflexión, haría un paréntesis para comentar algo. Momentos antes hablabas de la importancia de que comprendiéramos cómo la ideología dominante se cristaliza en prácticas, no sólo en discursos. La afirmación de que la educación es neutra, en muchas ocasiones, conlleva algo más que una simple oralidad.

De la misma forma, cuando un científico le dice a su discípulo: ahora dejaste de ser científico porque juzgaste la realidad y la realidad está ahí para que hablemos de ella, la realidad está ahí simplemente para que hagamos...

ANTONIO: ...su descripción.

PAULO: La realidad está allí para que la describamos, no para ser juzgada. En todo caso, para ser transformada. Y es interesante observar cómo la ideología dominante, cristalizándose en frases así, busca asumir o expresar el peso de una verdad sin sofismas, irrefutable. Tienes razón; al enfatizarse tanto la apoliticidad de la ciencia y de la educación, termina por resaltarse su carácter político. La negación de la politicidad es en definitiva un acto político...

ANTONIO: No, en Europa eso es fundamental. Yo trabajé en el Instituto Universitario, que se ocupa del estudio de los países del Tercer Mundo. Allí se ve cuán abstractos son los conceptos sobre el Tercer Mundo. ¡El concepto mismo de Tercer Mundo es en sí una abstracción total! Los conceptos empleados para comprender la realidad no europea son absolutamente abstractos. Aprendemos a ser modestos a medida que viajamos cada vez más y participamos de la lucha del pueblo

en diferentes lugares. Cuando me preguntan si conozco bien África o América Latina, respondo que no. ¡Con cada viaje que hago las conozco menos!

Esta es una actitud totalmente diferente de la del europeo que va, se queda dos o tres años y se transforma en especialista en América Latina o en África. Yo, después de cada viaje, me transformo en un menos especialista, en un no especialista en África y en América Latina, justamente porque descubro esas diferencias esenciales. En cambio, el europeo busca descubrir lo que existe en *común*, y eso pasa a ser lo esencial para él; para mí, lo esencial son las *diferencias*, y como cada vez descubro más diferencias, cada vez descubro que sé menos. El camino necesario es, entonces, la modestia.

PAULO: Pero volvamos a tu experiencia docente en Ginebra. ¿Tuviste alguna dificultad, por ejemplo, para obtener la adhesión de los estudiantes para dedicar algún tiempo, al menos, a la reflexión crítica sobre tu práctica, a partir de la cual podrías, con ellos, hacer análisis teóricos profundos? ¿O ellos preferían que fueses un profesor en el sentido tradicional?

ANTONIO: ¡Ah, sin duda! El profesor es quien posee la verdad y, como tal, tiene que decirla. Pero ninguno de nosotros tiene la verdad, que se encuentra en el transcurso del diálogo. Como decía Hegel: "La verdadera realidad es el acontecer, no es el ser ni el no ser, sino la tensión entre ambos –el proceso histórico es lo verdadero–". Así, cuando se propone que lo verdadero es una búsqueda y no un resultado, que lo verdadero es un proceso, que el conocimiento es un proceso y que, por lo tanto, tenemos que hacerlo y alcanzarlo a través del diálogo, a través de rupturas, la mayoría de los estudiantes no lo acepta. Porque están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad; él es el sabio, y, en consecuencia, no aceptan el diálogo. Para ellos el diá-

logo es una señal de debilidad del profesor y la modestia en el saber, una muestra de debilidad e ignorancia.

Cuando es justamente lo contrario. Creo que la flaqueza está en aquel que cree poseer la verdad y, por eso mismo, es intolerante; la fuerza está en aquel otro que afirma: "Yo quizá tenga parte de la verdad, pero no la tengo en su completud, parte de ella está en ustedes; busquémosla juntos". Esas dificultades hacen que un hombre del Tercer Mundo, al empezar a hablar del Tercer Mundo comience realmente a descubrirlo, pues ser un hombre del Tercer Mundo no significa "conocerlo". Proponer que lo conozcamos juntos constituye para la mayoría una declaración de ignorancia cuando, en realidad, tendría que ser una declaración de sabiduría. No debemos confundir "sentir" con "comprender".

¿Qué experiencias has tenido tú en ese plano?

PAULO: ¡Ah!, he tenido, y continúo teniendo, experiencias muy ricas, muy interesantes, en los Estados Unidos y en Europa. De forma más o menos sistemática, en algunas universidades de los Estados Unidos, de Canadá, de Brasil y de Suiza; de forma menos sistemática, en otras tantas universidades norteamericanas, latinoamericanas, europeas y africanas. Yo diría que los resultados de mi práctica han sido más positivos que negativos. En el pasado mes de julio, antes de venir a Ginebra, coordiné tres cursos con actividades diarias en las universidades de British Columbia, en Vancouver, y de Alberta, en Edmonton. Trabajé *con* los estudiantes, no *para* ellos y mucho menos *sobre* ellos. Pocas veces he percibido una implicación tan conscientemente crítica, un sentido de la responsabilidad tan claro, un gusto por el riesgo y la aventura intelectual –sin lo cual no existe creatividad– tan presentes como los que encontré entre los participantes de esos cursos. Pero no debemos olvidar que, también, siempre nos encontramos con esa seguridad ideologizada según la cual el estudiante existe para aprender y

el profesor para enseñar. Esa "sombra" es tan fuerte, tan densa, que el profesor difícilmente entiende que, al enseñar, él también aprende; primero, porque enseña, quiero decir, es el mismo proceso de enseñar el que le enseña a enseñar. Segundo, aprende con aquel a quien le enseña, no sólo porque se prepara para enseñar, sino también porque revisa su saber a raíz de la búsqueda del saber del estudiante. He insistido, tanto en trabajos anteriores como en otros más recientes, en que los profesores deben tomar las inquietudes de los estudiantes, sus dudas, su curiosidad y su relativa ignorancia como desafíos. En el fondo, la reflexión sobre todo eso es iluminadora y enriquecedora para ambos.

La curiosidad y la expresividad del estudiante a veces pueden sacudir la seguridad del profesor. Es por eso que, al limitarlas, el profesor autoritario limita también las de él. Por otro lado, muchas veces la pregunta que el estudiante que tiene libertad para hacerla, hace sobre un tema, puede situar al profesor en un ángulo diferente, desde el cual podrá profundizar más tarde en una reflexión más crítica.

Es precisamente eso lo que he venido intentando hacer a lo largo de mi vida de profesor. Pero no diría que mi forma de trabajo es la única o la mejor. Es la que me gusta. O, más que gustarme, en ella o mediante ella siento que soy coherente con mi opción política.

Lo que me interesa, sobre todo, es oponerme teórica y prácticamente a dos asociaciones que suelen hacerse, aunque no siempre son explicitadas. La primera es la asociación entre procedimiento democrático y falta de rigor académico; la segunda, entre rigor académico y procedimiento autoritario.

En el fondo, los que hacen estas asociaciones revelan cierto tufillo rancio contra la democracia y contra la libertad. Es como si, para ellos y para ellas, la democracia no tuviese nada que ver con el contexto de un seminario o de un laboratorio.

Es como si primero hubiera que volverse riguroso de forma autoritaria, con una buena conducta cuidadosamente orientada y bien enmarcada para, después, con el rigor así adquirido, hacer la democracia afuera.

La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad. Al contrario, vivir auténticamente la libertad implica aventurarse, arriesgarse, crear. Las licencias en cuanto a la deformación de la libertad son las que comprometen el rigor.

Bien, en última instancia, mi experiencia ha sido siempre rica y me reconforta saber que jamás partí de la convicción autoritaria de que tengo una verdad indiscutible que imponer. Por otro lado, nunca dije y ni siquiera sugerí que lo contrario de no tener una verdad que imponer era no tener nada que proponer. Si no tenemos nada que proponer o si simplemente rechazamos la idea de proponer algo, no tenemos ninguna necesidad de hacerlo en la práctica educativa. La cuestión que se plantea radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer tampoco puede rechazar la discusión en torno de lo que propone el educando. En el fondo, esto tiene que ver con el casi misterio que implica la práctica del educador que vive la sustantividad democrática, el hecho de afirmarse sin negar a los educandos. Es esta posición, la de la radicalidad o la sustantividad democrática, la que se contrapone, por un lado, al autoritarismo y, por otro, al espontaneísmo.

Yo concluiría diciendo que, así como me exijo vivir la sustantividad democrática en mi relación con los educandos con quienes trabajo, sitúo el liderazgo revolucionario en su relación político-pedagógicas con las clases trabajadoras, con las masas populares.

No creo en una educación hecha para y sobre los educandos. Tampoco creo en una transformación revolucionaria hecha *para* las masas populares, sino *con* las masas populares.

## La pedagogía de hacer preguntas

ANTONIO: Pienso, Paulo, que ese problema de enseñar o educar es fundamental y que sin duda se relaciona con lo que decíamos antes: hay que tener posiciones políticas bien definidas en un mundo jerarquizado donde los que detentan el poder detentan el saber, teniendo en cuenta que la sociedad actual le ofrece al profesor una parte del saber y del poder. Este es uno de los caminos de reproducción de la sociedad. Por eso, creo que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar.

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas *curiosidad*. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!

Tengo la impresión (y no sé si estás de acuerdo conmigo) de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta.

PAULO: ¡Exacto, estoy por completo de acuerdo contigo! Yo llamo a ese fenómeno "castración de la curiosidad". Es un movimiento unilineal, va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada!

ANTONIO: Exactamente. Y lo más grave es que el estudiante se acostumbra a ese tipo de trabajo. Entonces, ante todo el profesor debería *enseñar* –porque él mismo debería saberlo– *a preguntar*. Porque el inicio del conocimiento, repito, es *preguntar*. Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir. Ya está hecho: esta es la enseñanza actual. Pero yo diría: "La única manera de enseñar es aprendiendo". Y esa afirmación vale tanto para el estudiante como para el profesor.

No concibo que un profesor pueda enseñar sin estar, también él, aprendiendo: para poder enseñar *tiene que aprender.*

PAULO: Estoy de acuerdo, pero la afirmación es más radical aún. Abarca el proceso desde su propio comienzo. Y a mí me toca mucho esa afirmación tuya con relación a la pregunta, que es algo sobre lo que he insistido tanto... El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad. Y aunque esto no ocurra de manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo.

Una de las exigencias que siempre nos hicimos Elza y yo, en cuanto a la relación con nuestras hijas y nuestros hijos, fue jamás negarles respuestas a sus preguntas. Estuviéramos con quien estuviésemos, interrumpíamos la conversación para atender la curiosidad de cualquiera de ellos. Sólo después de haber demostrado respeto a su derecho de preguntar les hacíamos notar que estábamos con alguien.

Creo que, ya desde la más tierna edad, iniciamos la negación autoritaria de la curiosidad con frases como "¡Pero a qué viene tanta pregunta, niño!", "Cállate que tu padre está ocupado", "Ve a dormir, deja la pregunta para mañana".

Tengo la impresión de que, en última instancia, el educador autoritario teme más la respuesta que la pregunta. Teme la pregunta por la respuesta que pueda tener que dar.

Creo, por otra parte, que la represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo.

Lo que se pretende autoritariamente con ese silencio impuesto en nombre del orden no es más que sofocar el poder de indagación del individuo. Tienes razón; uno de los puntos de partida para la formación del educador o de la educadora, desde una perspectiva liberadora, democrática, sería esa cosa en aparien-

cia tan simple: ¿qué es preguntar? Al respecto, puedo contarte una experiencia que viví con profunda emoción. Ocurrió en Buenos Aires, donde fui cuando aún trabajaba aquí, en el Consejo, inmediatamente después de la vuelta de Perón. Fui invitado por el Ministerio de Educación, a cuyo frente estaba el ministro Taiana, ex médico de Perón, cosa que pagó caro después del golpe militar. En fin, me organizaron un excelente programa de trabajo durante ocho días, con un horario integral. Era mi primera visita a la Argentina, un país al que sólo pude volver recientemente por expresa prohibición de los militares.

El programa constaba de seminarios diarios con profesores universitarios, rectores, técnicos de los diferentes sectores del ministerio y artistas, pero también, y fundamentalmente, comprendía visitas a las áreas periféricas de la ciudad de Buenos Aires. Un domingo por la mañana, entonces, fui a un encuentro en una especie de asociación de vecinos. Un grupo enorme de gente. Fui presentado por el educador que me acompañaba.

–No vine aquí –dije– para hacer un discurso, sino para conversar. Yo haré preguntas y ustedes también. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasaremos juntos aquí.

Me detuve. El silencio fue interrumpido por uno de ellos, que dijo:

–Muy bien, me parece bien así. En realidad no nos gustaría que dieras un discurso. Y tengo la primera pregunta.

–Adelante –dije yo.

–¿Qué significa exactamente preguntar?

Aquel hombre de un suburbio de Buenos Aires, aquella mañana de domingo, formuló la pregunta fundamental. En lugar de responder, intenté que los integrantes del grupo dijeran qué era, para ellos, preguntar. A cada momento procuraba aclarar uno u otro punto, insistiendo en la curiosidad que expresa la pregunta. Tienes razón, este debería ser uno de los primeros puntos a discutir en un curso de formación con jóvenes que se preparan para ser profesores: qué es preguntar. Sin embargo, insisto en que el meollo de la cuestión

no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta "¿qué es preguntar?", sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de "admirarse".

Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta.

ANTONIO: Paulo, estamos volviendo al inicio del conocimiento, a los orígenes del acto de enseñar, de la pedagogía. Y estamos de acuerdo en que todo comienza, ya lo decía Platón, con la curiosidad y con la pregunta que esa curiosidad despierta. Creo que tienes razón cuando dices que lo primero que deberían aprender los maestros y profesores es a saber preguntar. Saber preguntar, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales salidas de la cotidianidad, pues es allí donde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra existencia cotidiana, todas las preguntas que exigen respuesta y todo el proceso de pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento comenzaría por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, por esos gestos, por esas preguntas corporales que el propio cuerpo nos hace, como bien dices.

Yo insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el acto mismo de preguntar; y me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, al mismo tiempo, pregunta y respuesta en un acto simultáneo. No entiendo el lenguaje cuando hablo de lenguaje, solamente el lenguaje hablado.

Sabemos que el lenguaje es de naturaleza gestual, corporal, es un lenguaje de movimiento de ojos, de corazón. El primer lenguaje es el del cuerpo y, en la medida en que es un lenguaje de preguntas y en que limitamos esas preguntas y no oímos o valoramos sino lo que es oral o escrito, estamos eliminando una gran parte del lenguaje humano. Creo que es fundamental que el profesor valore en toda su dimensión aquello que constituye el o los lenguajes, que son preguntas antes que respuestas.

PAULO: De acuerdo. Así y todo, es preciso dejar claro una vez más que nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse. No sé si queda claro lo que digo. Me parece fundamental subrayar que nuestra defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego intelectualoide. Al contrario, es necesario que el educando, cuando pregunta sobre un hecho, obtenga a través de la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de palabras relacionadas con él. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Habría que aprovechar los ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes durante una mañana de trabajo en la escuela, en una escuela primaria, y estimularlos a hacer preguntas acerca de su propia práctica. Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarían unidos.

ANTONIO: Es necesario, sin embargo, especificar más la relación pregunta-acción, pregunta-respuesta-acción. Creo que no pretendes que la relación entre toda pregunta y una acción sea indefectiblemente directa. Hay preguntas mediadoras, preguntas sobre preguntas a las que se debe responder.

Lo importante es que esta pregunta sobre la pregunta, o estas preguntas sobre las preguntas y sobre las respuestas, esta cadena de preguntas y respuestas, en última instancia, esté ampliamente vinculada con la realidad, o sea, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados a que esa cadena de preguntas y respuestas –que en el fondo no son sino el conocimiento– se rompa, se interrumpa, no alcance la realidad. Es necesario que, habiendo preguntas mediadoras, oficien siempre como puente entre la primera pregunta y la realidad concreta.

Pienso que el acto de preguntar, o la pregunta misma en tanto principio de conocimiento, podría comprenderse en grupos concretos. Recuerdo, por ejemplo, que en la víspera de mi partida a Zaire vino a buscarme un joven oriundo de ese país que estaba preparando su tesis de doctorado, un estudio sobre la experiencia educacional de las iglesias misioneras en Zaire.

Al iniciar nuestro diálogo, le dije: "Tú hablas, yo escucho. Tú me dirás qué piensas, qué información has conseguido, cuáles son tus preocupaciones concretas respecto de esta tesis". Durante cerca de una hora el joven me brindó una información increíble: visitas a bibliotecas, lectura de libros, diálogos con las personas que vivieron la época de las misiones en Zaire. Pero toda esa información estaba por completo desprovista de forma.

Al final le hice una observación: "¿Qué preguntas te haces para estructurar el trabajo de tu tesis? Porque todo trabajo de tesis, como todo trabajo de investigación, debe iniciarse buscando las preguntas clave que es necesario responder".

No digo que no haya que informarse, pero lo fundamental es que esa curiosidad que nos lleva a preocuparnos por un tema determinado se concrete en preguntas esenciales que luego serán los hilos conductores de nuestro trabajo. Si encontramos cinco o seis preguntas esenciales, las respuestas a esas preguntas constituirán una tesis académica.

PAULO: Y todo indica que, durante el proceso de buscar información que ayude a responder esas preguntas, surgen otras preguntas fundamentales para la constitución de ese cuerpo coherente, lógico y riguroso que debe ser la tesis.

ANTONIO: Sí, creo que el valor de una tesis está en el descubrimiento y la formulación de preguntas esenciales que despierten la curiosidad de otros investigadores. El valor no está tanto en las respuestas, porque las respuestas son, sin duda, tan provisorias como las preguntas...

Aunque, en la medida en que encontramos las preguntas esenciales que nos permitirán responder y descubrir nuevas preguntas, se forma esa cadena que posibilitará la construcción de la tesis. Una tesis en la que no sólo las respuestas serán fundamentales, sino también la cadena de preguntas siempre provisorias. Sin embargo, para empezar una tesis lo fundamental es aprender a preguntar. La tarea de la filosofía y del conocimiento en general no es resolver sino preguntar, y hacerlo bien.

PAULO: En ese sentido, creo que el educando que participa en un proceso de educación permanente tiene que ser un gran preguntador de sí mismo. Quiero decir, no es posible pasar del lunes al martes sin preguntarse constantemente. Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular en forma permanente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlo. Las escuelas rechazan las preguntas o bien burocratizan el acto de preguntar. La cuestión no radica simplemente en introducir en la currícula el momento de hacer las preguntas, de las nueve a las diez, por ejemplo. ¡No es eso! ¡Lo que nos ocupa no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar!

La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una ra-

dicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar.

Concretamente, cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza.

Me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinvención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana.

ANTONIO: Para dimensionar esa burocratización de la pregunta basta con mirar los textos que se utilizan. Las preguntas son preguntas que ya traen incluida la respuesta. En ese sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son respuestas, antes que preguntas.

El estudiante debe conocer de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará. En cambio, si le enseñásemos a preguntar, tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar él mismo las respuestas de una manera creativa. Es decir que participaría en su proceso de conocimiento y no estaría simplemente limitado a responder a una determinada pregunta basándose en lo que le han dicho.

Insisto en que la educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento.

El camino más fácil es justamente la pedagogía de la respuesta, porque en él no se arriesga absolutamente nada. El miedo del intelectual radica en arriesgarse, en equivocarse, cuando,

en realidad, es el hecho de equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento. Entonces, en ese sentido, la pedagogía de la libertad o de la creación debe ser eminentemente arriesgada. Debemos ser osados ante el riesgo, provocarlo como única forma de avanzar en el conocimiento, de aprender a enseñar verdaderamente. Juzgo importante esa pedagogía del riesgo, que está relacionada con la pedagogía del error. Si negamos la negación que es el error, esa nueva negación dará positividad al error: ese paso del error al no-error es el conocimiento. Jamás un nuevo error será un error del todo nuevo; será siempre un nuevo error cuyos elementos relativos implicarán un nuevo error, y esta cadena se prolonga al infinito. De no ser así, alcanzaríamos el conocimiento absoluto, cosa que no existe. La fuerza de lo negativo es fundamental, como decía Hegel. Es parte esencial del conocimiento: a eso se llama error, riesgo, curiosidad, pregunta, etc.

PAULO: Sin esa aventura no es posible crear. Toda práctica educativa que se funda en la estandarización, en lo preestablecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y, por eso mismo, antidemocrática.

ANTONIO: Un ejemplo pertinente es el desperdicio de la creatividad del operario de una fábrica. El proceso de trabajo es creativo; pero, como la racionalidad del trabajo y los pasos a seguir están predeterminados, el operario queda inmerso en un proceso que no es educativo, que le niega toda posibilidad de creatividad.

Cuánto ganarían el conocimiento humano, las ciencias humanas y la sociedad misma si la creatividad del operario encontrara un espacio de libertad para manifestarse. Aun así, esa creatividad de hecho se evidencia, pues a veces un operario resuelve problemas no previstos por la racionalidad. Pero esa racionalidad le exige que no sea creativo. Si en cambio le permitiese serlo, se enriquecería mucho más con la capacidad de creación del operario, sobre todo en lo atinente a una

racionalidad aplicable a lo concreto. Toda esa racionalidad propuesta es, en realidad, una racionalidad construida a partir de modelos.

El gran problema que afrontamos es cómo aplicar esa racionalidad a lo concreto. Y es en este punto donde esa racionalidad abstracta exige que el operario no responda creativamente a los problemas que la realidad concreta le impone.

PAULO: En ese sentido, el trabajo que, respondiendo a la exigencia de mayor productividad de la perspectiva capitalista, no pregunta ni se pregunta y poco sabe más allá de la tarea rutinaria que la producción en serie le atribuye, será mucho más eficiente.

Braverman tiene razón cuando dice: "Cuanto más se incorpora la ciencia al proceso de trabajo, menos entiende el trabajador el proceso; cuanto más la máquina se vuelve un producto intelectual sofisticado, menos control y comprensión de la máquina tiene el trabajador".[13] Así, en nombre de la eficiencia y de la productividad se implementa la burocratización de la mente o de la conciencia o de la capacidad creadora del operario.

Embrutecer la fuerza de trabajo sometiéndola a procedimientos rutinarios es parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que ocurre en la producción de conocimiento en la escuela es, en gran parte, y aunque podamos hacer lo contrario, la reproducción de ese mecanismo.

En realidad, cuanto más se "embrutece" la capacidad inventiva y creadora del educando, más se lo disciplina para recibir "respuestas" a preguntas que no fueron hechas, como subrayaste antes. Cuanto más se lo adapta a tal procedimiento, más irónicamente se piensa que esa es una educación productiva.

13 Harry Braverman, "Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century", *Monthly Review Press*, 1974, p. 425.

En el fondo, es una educación que reproduce el autoritarismo del modo de producción capitalista. Es lamentable observar cómo los educadores progresistas, al analizar y al combatir la reproducción de la ideología dominante, reproducen en la escuela la ideología autoritaria del modo capitalista de producción.

ANTONIO: Sí, es la racionalidad abstracta la que impone el poder determinado de una ideología determinada. Sin duda es muy difícil escapar a eso. Lo que se reproduce en el proceso educativo, tanto en el trabajo como en las escuelas, se reproduce también en el plano político, en el proceso político, que es también un gran proceso educativo que ignora la creatividad de las masas, ¡es abrumador! Cuanto más escucha la masa a los líderes menos piensa: y eso se considera lo óptimo en política, cuando debería ser al revés. Eso es característico de los políticos autoritarios, tanto de izquierda como de derecha. Lo más grave es que se reproduzca en la izquierda, entre políticos progresistas.

En el fondo reproducen una racionalidad que propone una sociedad injusta en la que sólo algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la racionalidad, etc. En cambio, deberíamos partir de un análisis de la pregunta, de la creatividad de las respuestas como acto de conocimiento, como mecanismo de pregunta-respuesta que debería ser realizado por todos los que participan del proceso educativo. Si aplicamos ese análisis al proceso político propiamente dicho veremos que esa racionalidad dominante ejerce una influencia fundamental sobre la política progresista de los líderes que se dicen de izquierda o que pretenden estar relacionados con las masas. La eficiencia política puede evaluarse mejor según el grado de respuesta de las masas a las exigencias de los líderes políticos. La eficiencia del educando también radica en que responda cada vez más con respuestas que le han sido previamente dadas por el profesor. De todo eso resulta la muerte del proceso político en tanto tal y la reproducción de

una sociedad autoritaria y elitista que constituye la negación de la educación y del proceso educativo.

Paulo, ahora que de alguna manera analizamos y profundizamos lo que propusimos como pedagogía de la pregunta y pedagogía de la respuesta, sugiero que retomemos un tema a la luz nueva de esa conceptuación: las manifestaciones culturales de resistencia que las masas oponen a las ideologías dominantes. Ideologías que las masas viven también en su cotidianidad, como decías, pero que no están solas en su afán de dirigir la vida cotidiana, pues en esta existen acciones, gestos, manifestaciones culturales y políticas que implican una resistencia a esas políticas dominantes.

## Segunda parte

# PARA QUÉ LOS INTELECTUALES
## Cómo conocer al otro más allá de la teoría y el voluntarismo



## La unión entre el saber popular y el científico

PAULO: A ese respecto diría, incluso repitiéndome un poco, que la comprensión crítica de las expresiones culturales de resistencia de las clases sociales oprimidas es fundamental para la estructuración de planes de acción político-pedagógicos. Esas expresiones culturales que hablan de la manera en la que ellas leen su realidad y de cómo se defienden deben estar en el punto de partida de esos planes. La movilización popular, que en sí misma implica el proceso de organización, se lleva a cabo con más facilidad cuando se tienen en cuenta esas formas de resistencia popular que, de modo general, constituyen lo que he dado en llamar "mañas" de los oprimidos. Con ellas se defienden de las embestidas agresivas de las clases dominantes e incluso de la situación ambiental insatisfactoria en la que viven, y a veces sólo sobreviven, a consecuencia de la explotación de clase.

En mi experiencia en áreas rurales y urbanas, no sólo brasileñas, fui aprendiendo a entender cómo el cuerpo de los oprimidos acaba por crear defensas en las situaciones más dramáticas, cómo diestramente se inmuniza. Es una especie de "vacunación", aunque precaria, pero sin ella no se salvaría nadie.

En el ámbito de la cultura, sin pretender excluir la defensa del cuerpo de este ámbito, las mañas se vuelven necesarias para luchar contra la invasión de la cultura dominante. Es interesante observar cómo los afrobrasileños cultos "acep-

taron" asimilar santos y santas de la tradición católica para defenderse.

Creo también que en el dominio del lenguaje, en el plano de la sintaxis y de la semántica, los oprimidos se afirman y se defienden mañosamente. A veces, cuando dicen una cosa están afirmando otra: es una forma de defender su verdad.

Por eso me parece que, en la medida en que penetramos en las resistencias para entenderlas y vamos conociendo mejor las expresiones culturales y el lenguaje de las clases dominadas, logramos entender también cómo se encarna la ideología dominante, cuáles son los vacíos que no consigue llenar o que sólo llena aparentemente y en función de la resistencia de las clases populares.

No tengo ninguna duda de que la comprensión del sentido común de las clases populares –cómo interpretan su papel en el mundo, en la historia, cómo se ven en su relación con los liderazgos políticos–, la comprensión crítica de sus sueños, todo eso es indispensable para cualquier esfuerzo de lucha por la transformación de la sociedad. Sin comprender esas relaciones, sin considerar los límites de la resistencia de las clases populares, en el sentido de estimularla para superarlos, es difícil actuar políticamente con eficiencia revolucionaria. Guevara acostumbraba bajar de la Sierra, en forma discreta, claro, para, trabajando como médico entre los campesinos de comunidades próximas a su centro de acción, aprender con ellos sus formas de resistencia. En otras palabras, es necesario captar las mañas para entender también el miedo. Y el miedo es una cosa normal. Basta estar vivo para sentirlo. Pero es necesario entender también los límites del miedo para poder comprender los espacios de resistencia.

En este sentido, me parece fundamental que el educador-político y el político-educador sean capaces de aprender a juntar, en el análisis del proceso en que se hallan, su comprensión científica y técnica –forjada a lo largo de su experiencia intelec-

tual– con su sensibilidad de lo concreto. Si ellos fuesen capaces de realizar este matrimonio indisoluble entre la comprensión más rigurosa y la sensibilidad, sin la cual la rigurosidad también falla, su práctica llegará a afirmarse y a crecer. Lo que tienen que hacer, por lo tanto, es comenzar a sentir –exponiéndose a ellos– los valores culturales, las formas de resistencia y las mañas populares, en vez de intentar desentrañarlos sólo en el plano intelectual. De lo contrario no sentirán la maña, hablarán de ella conceptualmente pero no serán capaces de entenderla, en tanto maña, de una manera concreta.

Cuando a veces me pregunto por qué tanta resistencia por parte de muchos de nosotros a vivir esta comunión con los grupos populares, a respetar la imagen del mundo que ellos tienen; por qué tanta negación a aprender también con las masas populares, a ser simples rechazando, en nuestra tentativa de comunicación con ellas, por un lado, el uso del lenguaje sofisticado y, por el otro, el simplismo que, en el fondo, es arrogante y elitista, y no posee muchas respuestas salvo las del rango autoritario que nos marca. De hecho, ese autoritarismo de origen burgués y pequeñoburgués, asumido también en nombre de la ciencia y de su rigor, que debe ser impuesto a las clases populares a causa de su "incompetencia", me hace recordar uno de esos momentos de rabia que Marx revela sobre todo en su correspondencia. Me refiero a una carta circular[14] que, al menos en algunos aspectos, tiene que ver con los comentarios que estoy haciendo. En determinado momento dicen: "No podemos, por consiguiente, marchar con hombres que declaran abiertamente que los operarios son demasiado incultos para emanciparse por sí mismos, por lo que tienen que ser liberados desde arriba por los filántropos de la gran burguesía y de la pequeña burguesía". Por eso vengo insistien-

14 Carta de Marx y Engels a A. A. Bebel, G. Liebknecht, W. Bracke y otros, en Karl Marx y Friedrich Engels, *Obras escogidas*, vol. II, Moscú, Progreso, 1966, p. 49.

do, junto contigo y desde nuestro primer diálogo, en una pedagogía de la pregunta radical. Y esta pedagogía, experimentada en la escuela o en la lucha política, es sustancialmente democrática y por eso mismo antiautoritaria, jamás espontaneista o liberal conservadora. En el fondo, es una pedagogía cuya práctica no da lugar a la dicotomía entre sentir el hecho y aprehender su razón de ser. Su crítica a la escuela tradicional no se agota en las cuestiones técnicas y metodológicas, en las relación educador-educando, sino que se extiende a la crítica del sistema capitalista.

Tengo la impresión de que, a partir de esas reflexiones, puedes reanudar el tema y profundizarlo con otro tipo de análisis, incluyendo, si quieres, alguna consideración sobre experiencias concretas que hayas tenido.

ANTONIO: Me gustaría insistir en esa relación entre el saber científico y un determinado poder autoritario. El saber científico, por el hecho de que todos lo consideramos como "el" saber, nos lleva a pensarlo como un conocimiento que está en nosotros mismos. Nos vuelve poderosos y, como tales, autoritarios. A través de esa concepción del saber como poder vemos con claridad cómo puede explicarse la estructura social a partir de las luchas por el poder, de poderes distintos, en las que una parte de ese o esos poderes que aparecen en la sociedad le correspondería al intelectual por el solo hecho de ser quien detenta el saber científico. Ese intelectual desprecia el saber que no es científico e, inconscientemente, el saber popular; para el intelectual y el político el sentido común popular sería un no-saber y, en tanto, también un no-poder.

En la medida en que las masas no dominan el conocimiento que el intelectual posee, no dominan el poder. Y ese desprecio por el saber popular aparta al intelectual de las masas. Creo que una de las cosas que el intelectual debería aceptar es que ese saber popular es de una riqueza sociológica fundamental para cualquier acto político, para cualquier acto de transformación de la sociedad.

A mi entender, lo primero que debe hacer un intelectual progresista, si quiere unirse a las masas, es respetar ese saber y procurar apropiarse de él. Meterse en ese saber es, como decías antes, apropiarse del sentimiento, de ese sentir, de ese actuar de las masas que se manifiesta sobre todo a través de la resistencia o las expresiones culturales de resistencia. Esta apropiación permitirá que el intelectual proponga su saber "científico" y a su vez reciba la sensibilidad de las masas. Y las masas podrían apropiarse de ese saber científico, no tal como lo formula el intelectual, sino transformándolo. El saber "científico" se transforma en científico sólo en la medida en que incorpora el saber popular. Y el saber popular se transforma en un saber de acción y transformación eficaz cuando, a su vez, se apropia, de forma creativa, del saber "científico" propuesto por el intelectual.

Me parece interesante, Paulo, que profundicemos en lo que entendemos por sentido común, algo que en cierta forma está relacionado con el saber popular. Para Gramsci, "el sentido común es la filosofía de los no-filósofos". O sea, una concepción del mundo que se presenta como acrítica en varios de los ambientes sociales y culturales donde se desenvuelve la individualidad del hombre medio, del "hombre que pertenece a las masas". Yo diría que Gramsci contrapone una filosofía de los no-filósofos a la de los filósofos. Pero añade un aspecto importantísimo: "Esta filosofía del no-filósofo, que es un filósofo que se ignora". Este no-filósofo es también filósofo, sólo que no sabe que lo es. El no-filósofo posee un conocimiento empírico de actuación sobre la realidad, que se expresa mediante ese lenguaje al que aludes: a través de la política, de la música, de las relaciones con las personas, de las costumbres, etc. Pienso que el filósofo que ignora serlo es un hombre que siente y "conoce" profundamente su propia realidad. En este sentido, la filosofía del filósofo que ignora la filosofía del no-filósofo se distancia de la realidad y crea otra propia, independiente de la realidad global en la cual las masas desempeñan un papel importante. El intelectual,

el filósofo que quiere unirse a las masas, debe apropiarse de ese saber del sentido común, de ese conocimiento del no-filósofo que es un filósofo que ignora que lo es, para que su conocimiento se enriquezca y su filosofía adquiera sentido en la transformación de la vida y de la sociedad.

De esa forma se da la unión entre teoría y práctica. Esa comprensión científica del mundo, esa comprensión coherente y unitaria del mundo, que es el rigor del pensamiento filosófico, debe adquirir (y sólo adquiere) sentido cuando se llena con ese otro conocimiento, porque ese otro conocimiento es el elemento otro, es el no-Yo, es el Otro que transformará la totalidad del mundo.

Separadas, son realidades independientes; unidas, son realidades en las que la totalidad se manifiesta a través de esa unión. La unión entre el saber y el sentido común es fundamental para cualquier concepción de lucha política, de educación, de proceso educativo.

PAULO: Ahora, Antonio, en un paréntesis rápido (enseguida vuelves a tu razonamiento), querría hacer algunos comentarios sobre los riesgos que corremos los intelectuales cuando tenemos una visión según la cual esos dos mundos se contraponen. Dado que nuestra visión contrapone esos dos mundos, tarde o temprano tendremos que optar por uno de ellos. Pero al hacerlo, decretamos la negación del otro. El primer riesgo que corremos es que, a pesar de que nuestro discurso esté a favor de las masas populares, nuestra práctica continúe siendo elitista. Cuando optamos por el mundo de acá, la opción por el mundo popular es apenas verbal. Rompemos, contraponemos los dos mundos, las dos filosofías. Por eso mismo decretamos que nuestro mundo es el mejor. Es el mundo de la rigurosidad. Ese rigor tiene que superponerse e imponerse al otro mundo. El otro riesgo de la visión contrapuesta es el basismo, que también conocemos. Es el riesgo según el cual existe una negación completa del primero, de la rigurosidad; por lo tanto, nada que sea científico

sirve. La academia es despreciada, toda rigurosidad no es sino una teoría abstracta y poco útil, puro intelectualismo parloteante. La única verdad está en el sentido común, en la base popular, en las masas populares. Entonces es con ellas con quienes debemos estar. Es interesante también observar cómo, en la primera posición contrapuesta, se pone un énfasis extraordinario en la teoría. Son las lecturas teóricas las que en verdad forman. En la segunda, lo que vale es la práctica, sólo la participación concreta en las áreas populares, a veces incluso con simulacros de lenguaje que la propia masa popular rechaza.

Ni elitismo ni basismo. Uno no es el opuesto positivo del otro. Es decir que no debemos oponer el elitismo al basismo ni el basismo al elitismo. Porque no soy elitista, no voy a ser basista; porque no soy basista, no voy a ser elitista. Mi postura propugna la comunión entre el sentido común y el rigor. Es decir, mi posición sostiene que toda rigurosidad conoció un momento de ingenuidad. Y no existe ninguna rigurosidad estabilizada en cuanto tal por decreto. Lo que es absolutamente riguroso hoy puede ya no serlo mañana, y viceversa. Por otro lado, partiendo de la necesidad de que las masas populares se apropien de la teoría y la hagan suya, este proceso no puede realizarse sino a partir del propio pensamiento ingenuo. Es de él desde donde hay que proceder para luego superarlo. Es preciso, como decías, que la rigurosidad no rechace la ingenuidad en el esfuerzo de dirigirse hacia ella. En este sentido, aludo a una virtud o cualidad fundamental para el educador-político y para el político-educador desde la perspectiva que defendemos. La virtud de asumir la ingenuidad del otro para poder superarla con él. Asumirla implica también criticarla. En el caso de las masas populares, no son sólo ingenuas. Al contrario, también son críticas y su criticismo está en la raíz de su convivencia con la dramaticidad de su cotidianidad. Lo que ocurre, a veces, es que las masas populares oprimidas, por equis razones, quedan en el plano de la sensibilidad del

hecho y no alcanzan la razón de ser que explica de manera más rigurosa el hecho. No será con la simple superposición de una explicación teórica ajena a ellas como resolveremos el problema del conocimiento.

ANTONIO: Concuerdo plenamente con tu análisis, Paulo. Y más aún: creo que esa separación entre saber popular y científico, entre el sentido común o filosofía de los no-filósofos y la filosofía como tal, entre el sentir y el comprender, entre la doxa y la episteme, es un problema de la teoría del conocimiento que se remonta a los filósofos antiguos, como Aristóteles y Platón, o hasta los filósofos naturalistas griegos. Se trata de una escisión que la ciencia social moderna debe superar, en tanto ciencia de la globalidad social. Es fundamental, para una ciencia de este tipo, no separar la sociedad global en dos mundos: el de la episteme y el de la doxa, el de la filosofía y el del saber popular como si se negaran uno a otro, como si fuesen antagónicos. Si es una ciencia de la globalidad, debe ser de la globalidad, es decir, de los mundos, y debe buscar unirlos a través de la práctica y de la teoría. En términos actuales eso equivaldría a superar la separación entre la teoría y la práctica, entre el rigor y la ingenuidad. Así, estoy de acuerdo contigo en que solamente la unión de esos dos elementos, y por lo tanto la ruptura de la separación que se remonta a los orígenes del conocimiento filosófico, es fundamental para cualquier comprensión profunda de la realidad y también para que esa comprensión pueda resultar en una transformación de la realidad. Porque ni la ingenuidad, ni la espontaneidad, ni el rigor científico transformarán la realidad. La transformación de la realidad implica la unión de esos dos saberes con el objetivo de lograr un saber superior, que es el verdadero saber, y que puede transformarse en acción y en transformación de la realidad. La separación de ambos es la eliminación de toda posibilidad de comprensión de la globalidad y de transformación. El gran desafío que enfrentamos como in-

telectuales es escapar de nuestra concepción de que "saber científico es igual a poder" y de ese autoritarismo que nos induce a imponerles a las masas que "este es el camino"; o simplemente renunciar a eso porque el camino no está ahí; pero también debemos escaparle a esta otra posición: "Vayamos con las masas, olvidémonos de la ciencia y de la teoría y adoptemos un pragmatismo, un empirismo que pueda aproximarnos a las masas". Este último camino nos anclará en el espontaneismo de las masas, y quedaremos privados de todo poder para transformar la realidad en la medida en que no utilicemos esos dos elementos fundamentales. Esto es un desafío para los intelectuales, en especial para los latinoamericanos.

PAULO: Claro, ahí has tocado un punto sumamente importante. Me refiero a tu crítica a las posiciones espontaneistas, que a decir verdad, hasta hoy jamás dejaron de ayudar a la derecha. Todo espontaneismo trabaja siempre contra los intereses populares.

Me parece necesario, al considerar nuevamente el espontaneismo e incluso arriesgándome a ser reiterativo, volver a insistir en la necesidad que tenemos de, desde una posición de izquierda coherente, aun rechazando la práctica espontaneista, no caer jamás en la práctica autoritaria, elitista. El autoritarismo no es lo contrario positivo del espontaneismo, como este no lo es de aquel.

Así como no puedo volverme basista sólo porque no soy elitista y viceversa, no puedo ser autoritario sólo porque no soy espontaneista.

El autoritarismo y la manipulación de las clases populares no son el remedio contra la enfermedad del espontaneismo. El combate contra el espontaneismo, como contra el autoritarismo, exige una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de su transfor-

mación, del respeto a las clases populares como productoras y portadoras de conocimientos. La negación del espontaneismo radica en la comunión con ellas y no en la posición poco humilde a partir de la cual, no es raro, se les pretende imponer una sabiduría ya organizada, sin la cual supuestamente no se salvarán.

En el fondo, la forma autoritaria de combatir el espontaneismo niega la transformación revolucionaria.

Cuando momentos atrás te referiste al espontaneismo, no pude contener el deseo de unir este pie de página a tu discurso, que dirijo sobre todo a un sinnúmero de jóvenes latinoamericanos que harán muy bien en rechazar el espontaneismo desde el momento en que han rechazado también el autoritarismo.

ANTONIO: Estoy plenamente de acuerdo con los análisis que acabamos de hacer, Paulo. Pero yo formularía otra cuestión para profundizar todavía más en el problema, esencial en la lucha política y pedagógica en América Latina, que es el continente que más conocemos, o tal vez el que menos conozcamos... [*Risas.*] La cuestión es la siguiente: si existe una ciencia social cuyo fin no sólo es describir la sociedad, sino proveer los elementos que impulsarían su transformación; si existe ese conocimiento que no es apenas descriptivo, sino que orienta toda la acción hacia la transformación social, el problema está, por lo tanto, en cómo hacer coincidir ese conocimiento científico que orienta la acción con el conocimiento popular, no coherente, lleno de elementos de las ideologías dominantes y de resistencia a esas ideologías, conocimiento empírico, de acción antes que de teoría, pero al que no le falta la teoría, aunque es una teoría incoherente. Existen en ese conocimiento respuestas práctico-teóricas que no tienen coherencia entre sí, un conocimiento que es un universo de problemas antes que de respuestas.

¿Cómo unir esos dos elementos, cómo dar unidad a ese conjunto de problemas y de respuestas-acción que se sitúan

en la acción cotidiana de las masas y esa ciencia descriptiva y orientadora de una transformación revolucionaria? ¿Cómo podríamos comprender aún más esa dicotomía y llegar a su necesaria superación? ¿Cómo lo científico en tanto tal debe ser llenado por lo no-científico para poder transformarse realmente en algo científico?

Yo diría que estamos buscando de la respuesta a esa y otras preguntas. Todo lo que mencionamos en este diálogo nuestro son preguntas y búsquedas de respuestas.

Pienso que Aristóteles tenía razón al decir que la ciencia sólo es ciencia de lo particular y no de lo general. ¿En qué sentido? La ciencia ofrece respuestas abstractas para la comprensión de la realidad y, en el sentido actual, no sólo para la comprensión de la realidad sino para su transformación. Y esa ciencia se expresa por medio de conceptos abstractos, de categorías. A mi entender es un error considerar que, aplicando conceptos y categorías a la realidad, la realidad se transformará. La realidad tiene que leer creativamente esos conceptos que no son y jamás serán absolutos. Darlos como absolutos y considerar la ciencia como algo ya concluido y absoluto podría llevarnos a creer en la fuerza autónoma de la ciencia en el proceso de transformación. Por lo tanto, no basta con aplicar conceptos y categorías a la realidad para que se transforme, como lo ha demostrado la historia. Nos resta preguntar por qué esa conceptualización y esas categorías aplicadas a la realidad no la han transformado.

Existe una tendencia a considerar la ciencia como ahistórica. Sin embargo, la ciencia debe estar en constante transformación: por ser ciencia, es necesario que ese saber se transforme. Como la realidad cambia de manera permanente y objetiva, e independientemente de la voluntad de los hombres, siempre debemos tener presente el hecho de que esa ciencia es incapaz de transformar por sí sola la realidad.

¿Por qué esa conceptuación y ese conocimiento abstracto son incapaces de transformar la realidad?

Una posible respuesta es que todas esas conceptualizaciones deben leerse en relación con una realidad concreta. No se puede partir del concepto para entender la realidad, sino partir de la realidad para, a través del concepto, comprenderla. Pero en ese proceso de realidad-concepto-realidad, como sostiene Kosik, el concepto debe considerarse como una mediación para entender la realidad. No puede ser considerado como un absoluto inmutable.

Se debe partir de la realidad, utilizar el concepto como mediador para retornar a la realidad y, en ese ciclo de realidad-concepto-realidad, el concepto puede y debe ser transformado si es incapaz de entregarnos la realidad tal cual se nos muestra en su parecer y en su ser, en su fenomenalidad y en su esencialidad. Y en ese sentido Gramsci nos dio un gran ejemplo, olvidado por muchos latinoamericanos: al aplicar el marxismo para comprender y transformar la realidad italiana, él traía el marxismo, es decir, leía el marxismo a través de la realidad italiana. Ser no dogmático, ser un ser antidogmático; por esta razón propone nuevas conceptualizaciones: provoca un avance en las ciencias sociales en la medida en que parte de su realidad concreta y en la medida en que su preocupación fundamental no es el concepto sino la realidad. El concepto no es sino un medio, nunca un fin.

A nosotros, latinoamericanos, debe importarnos la realidad. ¿Y cómo se expresa la realidad? Fundamentalmente a través de las masas que viven cotidianamente de una forma diferente de la que pensamos, de lo que el concepto nos muestra. Debemos partir de la realidad, emplear el concepto para retornar a esa realidad. Pero ese concepto tiene que ser científico, tiene que ser relativo; debe permitirnos escoger la creatividad de la realidad: es decir, que la realidad exija la transformación del concepto y no a la inversa.

PAULO: Exacto, observo cómo nuestra formación académica nos lleva todo el tiempo, con excepciones, claro está, a un cierto gusto por la descripción o por perfilar los conceptos y

no la aprehensión de lo concreto, y a veces lo hacemos con la habilidad de los esgrimistas.

Ahí tenemos una diferencia enorme entre nosotros y las clases populares que, de forma general, describen lo concreto. Si le preguntásemos a un habitante de las favelas qué es una favela, casi seguro respondería: "En la favela no tenemos agua". Su descripción es la de lo concreto, no la del concepto. Uno de nosotros seguramente diría: "La favela es una situación sociopatológica...". Por eso también, como he señalado en otras oportunidades, el lenguaje de las clases populares es tan concreto como su vida. En el fondo, todo eso tiene que ver con el análisis que hacías sobre la solidaridad entre realidad-concepto-realidad.

En cierto momento del proceso en que el concepto debe mediar en la comprensión de la realidad, nos distanciamos de tal manera de lo concreto que el concepto se vacía. Es como si, en algún instante, la favela fuese un concepto y ya no la dramática situación concreta que no logro alcanzar. Vivo, entonces, la ruptura entre la realidad y el concepto que debería mediar su comprensión. Así, en lugar de entender la mediación del concepto en su comprensión de lo concreto, nos quedamos en el concepto, perdidos en su descripción. Peor aún: terminamos por inmovilizar el concepto, haciéndolo estático.

ANTONIO: En resumen, Paulo, la verdadera ciencia es la que, partiendo de lo concreto y mediada por el concepto, retorna a lo concreto. Y este es un ciclo permanente. Sin embargo, la ciencia, tal como los intelectuales la entienden en la actualidad y tal como es enseñada en las universidades, consiste en partir del concepto, retornar a lo concreto y enseguida regresar nuevamente al concepto. Es otro ciclo, aunque también permanente; no podemos decir simplemente que cuando la ciencia se ocupa sólo del concepto no tiene la intencionalidad de lo concreto. Lo concreto también es su problema, pero lo concreto es aquello que aparece como mediador para

el concepto. Se produce entonces la inversión del proceso de conocimiento, para volver al concepto; en ese proceso, lo concreto aparece como un elemento-puente entre los conceptos. En ese sentido, estás en lo cierto cuando afirmas que no debemos quedarnos en el concepto. Erróneamente se considera la vida del concepto como la realidad, en lugar de la vida de lo concreto, que es para nosotros la verdadera realidad e incluye el concepto. Esto significa una revolución, pues se trata de una nueva concepción de la ciencia como mediadora para la comprensión y la transformación de la realidad.

Para continuar nuestro análisis te propongo leer un pequeño fragmento de un trabajo que llamé "Tesis sobre Gramsci", publicado en Brasil en la revista *Comunicação e Sociedade*. Ese trabajo fue el resultado de una invitación que me hizo el seminario Dependência e Literatura na América Latina, realizado en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Cuando mis colegas de seminario me pidieron que hiciese una exposición sobre el concepto de "intelectual" en la obra de Gramsci, pensé que ese concepto no podía estar separado de una concepción global del pensamiento de Gramsci. Para él, el intelectual no es un elemento aislado de toda una concepción de la sociedad y la ciencia de la sociedad. De modo que, en mi tesis, el concepto de intelectual estaba incorporado a una serie de problemas que Gramsci intentaba comprender. Partí de una frase de él que considero notable: "Las ideas son grandes sólo cuando pueden ser actuables", o sea, cuando pueden transformarse en acciones. Yo diría que la necesidad gramsciana de comprender la realidad italiana era fundamental para utilizar y crear nuevas ideas. Y, para él, las ideas tenían sentido cuando podían concretarse en acciones para la transformación de esa realidad.

Leeré entonces esas notas mías como un resumen y un antirresumen de lo que estamos analizando.

La necesidad metodológica y revolucionaria que Gramsci tenía de comprender y transformar la historia no se dividía, según él, en categorías teóricas y realidad material, como dos

polos distantes uno de otro, o como dos elementos autónomos; por el contrario, estaban en una interacción profunda e inseparable, en la que las categorías o los conceptos y la realidad no son sino una misma realidad que está en movimiento, que es un acontecer en permanente transformación.

Esa concepción nos lleva a entender que las categorías y los conceptos no son estáticos. Ni en cantidad, ni en contenido. Y que el método no tiene que ser un conjunto de dogmas inmutables, conquistado para la eternidad. Si la totalidad es histórica, las categorías y los conceptos, y la teoría en general, lo serán.

Para él, la filosofía de la práctica es histórica. Esta es una concepción del mundo en constante desarrollo. Son respuestas a realidades múltiples, diferentes, variadas, de las que forma parte. Entonces, no es difícil comprender su necesidad de crear y recrear el marxismo en el estudio de la realidad social italiana, un proceso teórico-práctico que Gramsci expresaba en una fórmula feliz: *traducir*, traducir el marxismo al italiano. Traducir el marxismo a la realidad de su país, recrearlo permanentemente como resultado y como proceso, como un desarrollo natural del trabajo teórico-práctico, un enriquecimiento de la teoría y la práctica revolucionarias.

Así, parece fácil entender por qué Gramsci fue un antidogmático profundo e inflexible, una posición que no sólo constituye una premisa de su trabajo sino, también, un resultado permanente en el proceso de conocimiento teórico-práctico, y por eso mismo –más que resultado– proceso. Profundamente antidogmático, profundamente nacional e intelectual, un nuevo intelectual, preocupado por crear una nueva sociedad, dedicado a la realización de una reforma intelectual y moral necesaria para la transformación revolucionaria de su país.

Su camino era ascender de lo particular a lo universal porque, según él, esa era la única vía de acceso a lo universal. Su problema esencial fue comprender y transformar Italia, su patria. La comprensión y la transformación de la sociedad italiana deberían servir como punto de referencia para posibles

respuestas revolucionarias en otros países, exigiendo que fuesen originales y creativas. Así, manteniéndose profundamente nacional, pensaba alcanzar lo universal. Esto, como resaltaba Gramsci, era lo que exigían Goethe y Dostoievski: ser profundamente nacional para ser universal. Ser consciente de que cada sociedad tiene sus características propias y esenciales, que es preciso comprender como parte de su transformación, Gramsci luchaba en su época contra el cosmopolitismo insistiendo en la necesidad de ser, antes que nada, nacional para ser antes que todo universal.

Estas características que analizamos parecen unas serias lecciones para nosotros, los intelectuales latinoamericanos.

## El papel de los intelectuales

PAULO: Me parece realmente interesante lo que acabas de compartir. Te refieres a algunos núcleos del pensamiento gramsciano, entre ellos el del papel del intelectual, y subrayas la importancia de que los intelectuales latinoamericanos tengan una comprensión crítica de este papel.

Estoy por completo de acuerdo contigo, independientemente incluso de si, cuando pensamos esta cuestión, estamos o no siguiendo con riesgo la indiscutiblemente valiosa reflexión de Gramsci.

En verdad, pensar sobre el intelectual y su papel, en su práctica insertada en una práctica mayor, la social, nos lleva necesariamente a reflexionar sobre su sueño, que es político. ¿Qué sueño es este al que apunta su opción? ¿Qué perfil de sociedad tiene el intelectual, en cuya realización se encuentra empeñado? Qué hacer para que la realización del sueño se sitúe en la medida en que el diseño del sueño va refiriéndose a las circunstancias históricas del contexto en que se hallan las condiciones objetivas y subjetivas en relaciones dialécticas y no mecánicas mutuas. Qué hacer para que la realización del sueño, por su parte, comience a exigir, en mi opinión, la encarnación de

virtudes o cualidades que el intelectual tiene que vivir, en el sentido de aproximar al máximo el discurso de su práctica. Es la búsqueda, en el fondo, de un nivel razonable de coherencia entre lo que dice y lo que hace. En la apreciación de la contradicción a veces gritona entre la expresión verbal del sueño del intelectual y su práctica para alcanzarlo, debe prevalecer la práctica y no el discurso del intelectual.

Una condición fundamental en la discusión del papel del intelectual con relación a su sueño es que el suyo sea un sueño posible de ser realizado y que su realización pueda darse en las condiciones concretas en que se halla. En última instancia, el sueño no se realiza a partir de él, en sí, sino de lo concreto en que se está. Para eso hay que comprender el presente no sólo como presente de limitaciones, sino también de posibilidades. Es preciso, pues, entender el sueño como posible y como necesidad de que sea viable y no como algo preconcedido. La realidad sociohistórica es un dato que se da y no un dato dado, como he dicho o escrito varias veces en otras oportunidades.

Entre las numerosas preguntas –otra vez las preguntas– que tengo que hacerme siempre, en el cumplimiento y para el cumplimiento de mi tarea, a la que no entiendo como algo puramente individual, una sería: ¿con quién realizo el sueño? Si, al preguntar con quién realizo el sueño, me rehúso a comprender la más profunda significación del *con quién*, en mi discurso se hará evidente que me encuentro, como máximo, en el nivel del *para quién* realizo el sueño. Y realizar o buscar realizar el sueño en esas condiciones es actuar *sobre* y no *con* las clases populares. En este caso, si trabajo *sobre* y no *con* las clases populares, *contradigo* el discurso revolucionario acerca de la creación de una sociedad justa. Las clases trabajadoras, en lugar de ser consideradas como agentes de la concreción del sueño, como sujetos de la historia, pasan a ser, en la mejor de las hipótesis, beneficiarias de la realización del sueño. Y

eso no basta. De esa forma, independientemente de la vehemencia del discurso y de qué anuncie, si trabajo *para* las clases populares y no *con* ellas seré cada vez más elitista. Comenzaré a admitir que el sueño debe ser realizado por cuadros especializados, competentes, generosos, heroicos, cuya tarea –ya que no pueden hacer la transformación solos– es orientar a las masas hasta que, en el momento fijado, se produzca la transformación. De ésta forma, el sueño es *ofertado* a las clases populares, a las clases trabajadoras; pero se trata de un sueño de cuya realización no participan como sujetos.

Esta no es, en verdad, mi perspectiva. Cuando pregunto con quién realizar el sueño, respondo: con las clases sociales dominadas, con las masas populares y con aquellos y aquellas que, aun teniendo una posición de clase diferente de la del operario, intentan hacer, en palabras de Amílcar Cabral, su "suicidio de clase".

De ahí que los intelectuales que adhieren a ese sueño deban sellarlo pasando al universo del pueblo. En el fondo, tienen que vivir con él una comunión en la que, sin duda, tendrán mucho que enseñar si –a pesar de todo, con humildad y no por táctica– aprenden a renacer como intelectuales *rejuvenecidos*. Cuanto más se expone el intelectual a este aprendizaje, a través del cual va convirtiéndose en un nuevo intelectual, más percibe que el punto de partida para la transformación de la sociedad no se encuentra propia y exclusivamente en su sueño, en su comprensión de la historia, sino en la comprensión de las clases populares. Es a partir de aquí, bañándose en las aguas culturales e históricas de las aspiraciones, las dudas, los anhelos, los miedos de las clases populares como, orgánicamente, va inventando con ellas caminos verdaderos de acción, distanciándose cada vez más de los caminos erróneos de la arrogancia y del autoritarismo.

Sin renunciar a su experiencia de intelectual, el conocimiento sistemático que proviene de ella, por el contrario, suma a esa experiencia el saber de las masas. Aprendiendo a movilizarlas movilizándolas y movilizándose y organizándo-

se, el intelectual aprende a reconocer la importancia de su papel sin sobrestimarlo ni subestimarlo. No sobrestimar ni subestimar el propio papel implica la verdadera humildad que el intelectual debe experimentar en su lucha conjunta con las clases trabajadoras a favor de la transformación de la sociedad. Si, por un lado, no puedo exigir ninguna posición de privilegio en la lucha política simplemente porque conozco la sintaxis de concordancia del predicado con el sujeto o porque soy profesor universitario, por otro lado no tengo por qué arrepentirme de ser quien soy. No acepto ni una ni otra de estas posiciones. Reivindico un papel en esta lucha junto a las clases trabajadoras, incluso porque estoy convencido de que mi papel como intelectual sólo se consolida, se robustece y tiene sentido en la medida en que lo cumplo *con* las clases trabajadoras y no *para* ellas, y mucho menos *sobre* ellas.

Me parece que lo que dije o digo tiene que ver con una observación que leí hace mucho tiempo, en Mao, cuando, refiriéndose a ciertos desencuentros, ciertos desvíos intelectuales, afirmaba que sólo era posible superarlos en la comunión o en la comunicación con las masas populares, en la praxis.

No puedo comprender a un intelectual que sueña con la transformación radical de la sociedad asumiendo su papel, cualquiera que sea, lejos de las clases populares, prescribiéndoles sus recetas, que son las recetas del liderazgo.

Está claro, sin embargo, que si la opción del intelectual es preservar el sistema capitalista mediante meros y oportunos reparos, su coherencia radicará exactamente en colocarse siempre *sobre* las clases populares, dando la impresión de estar *para* ellas. Su papel será entonces perfeccionar los mecanismos de reproducción de la ideología dominante.

ANTONIO: El análisis que propones para el papel del intelectual –de ese nuevo intelectual inclinado hacia la realidad social, hacia la realidad política, en un momento en que se vuelve imperioso el desafío histórico de transformar una sociedad injus-

ta y autoritaria– parte de un aspecto esencial: el problema del sueño posible, el problema de la sociedad a la que aspiramos. Pero pienso que tendrías que ir más lejos en esa concepción del sueño posible. Ese análisis debería contener el problema del origen de ese sueño, de su punto de emergencia. Porque un intelectual puede proponerse a sí mismo un sueño posible y después proponerlo individualmente a las masas. Tendríamos así un origen individual del sueño posible.

Ese análisis debería plantearse el siguiente problema: ¿con quién conseguimos realizar el sueño posible, con quién logramos transformar esa realidad en una nueva realidad, justa y solidaria? Pero ahí podríamos correr el riesgo de que el intelectual...

PAULO: ...fuese el creador del sueño. Pero no es esto lo que defiendo.

ANTONIO: Fuese el creador del sueño. En ese sentido, ese sueño posible se transformaría en un modelo de sociedad ya dado. Todo eso que criticamos con relación a los conceptos se transformaría en un concepto, en una categoría tendiente a lograr esa sociedad nueva a partir de la utilización de las masas, del uso de las necesidades de las masas para transformar esa sociedad.

El papel del intelectual es construir ese sueño posible junto a las masas, descubriendo sus resistencias culturales que, en última instancia, son reflejos de una nueva sociedad, son reflejos de sueños posibles. Por ello, el origen de ese sueño posible debe estar unido a una participación fundamental de las masas para que el sueño posible se construya en la teoría y en la práctica.

Ahora bien, esa participación no significa una no-participación del intelectual.

Por el contrario, el intelectual no debe caer en esa dicotomía: yo construyo mi sueño, porque caigo en un error teórico y práctico fundamental y transformo mis deseos en los de-

seos de las masas. O, en este caso, plantearse ingenuamente que las masas tienen que construir ellas mismas sus sueños posibles sin que el intelectual participe, lo que produce una separación en nuestra participación. O la participación del intelectual o la participación de las masas, como si fueran categorías excluyentes.

Pienso que el intelectual debe comprometerse y participar de modo activo en la participación de las masas, y pienso que las masas también deben participar activamente en la participación del intelectual, para ir construyendo juntos ese sueño posible y realizable, porque es la única manera de responder a las exigencias de las masas.

Ese sueño posible jamás será fijo; por el contrario, se irá transformando, se irá creando y recreando de manera permanente, en la medida en que las masas consideren que ese sueño posible se les escapa para así establecer un nuevo sueño posible. En el fondo, entiendo que la historia es plantearse sueños posibles, es luchar por alcanzar esos sueños posibles. En definitiva, Paulo, es el mito de Sísifo: es saber que ningún sueño posible será alcanzado de manera absoluta. Pero, por razones históricas, tenemos que crear sueños posibles. La vida humana es, entre otras cosas, la creación de sueños posibles, la lucha por realizar, por cristalizar esos sueños posibles, por recrear sueños posibles en la medida en que ese sueño posible de alguna forma eluda su realización absoluta. Así, el origen del sueño posible es fundamental para determinar cómo debe participar ese nuevo intelectual: no debe participar de la realización del sueño, sino del *origen del sueño*.

PAULO: Del origen, claro.

ANTONIO: Del origen del sueño posible.

En una entrevista que di en Santo Tomé y Príncipe acerca de la construcción de una nueva sociedad afirmé que "la revolución no tiene modelo", que cualquier proceso revolucionario es un proceso de creación.

PAULO: De cualquier manera, me parece indiscutible que, ya en la constitución o en la gestación del sueño posible, por cuya realización nos esforzamos, tenemos un mínimo de perfil del sueño. Por otro lado, el sueño sólo será posible en la medida en que descanse en una comprensión rigurosa del presente que, al ser profundamente modificado, hace viable la concreción del sueño.

El sueño es sueño porque, estando realistamente anclado en el presente concreto, apunta al futuro, que sólo se constituye en y por la transformación del presente.

Creo por ello mismo que una de las tareas primordiales de los partidos populares, pero no populistas, es inventar caminos que, a la vez que develen los mecanismos de funcionamiento de la sociedad opresora a ser transformada, les hablen a las clases trabajadoras de su sueño o de sus aspectos centrales. Para mí, la cuestión principal es saber hasta qué punto los partidos populares y no populistas –y dentro de ellos, los intelectuales rejuvenecidos– son capaces de experimentarse con las clases trabajadoras de forma sustantivamente democrática. Quiero saber si serán capaces de reorientar su propio sueño a partir del aprendizaje que realicen con las masas populares.

Pensando sobre la cuestión del sueño y de ese mínimo perfil del sueño del que hablaba antes, recuerdo la reflexión de Marx en *El capital* cuando, en el capítulo sobre el proceso del trabajo, compara el quehacer de la abeja con el del operario, subrayando cómo el de la abeja "podría avergonzar, por su perfección, a más de un oficial albañil". Pero, dice Marx, existe algo en lo que hasta el peor oficial albañil aventaja a la mejor abeja: el hecho de que, "antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro".[15]

Me parece que, aun reconociendo la diferencia entre proyectar una mesa y proyectar una sociedad, la recreación de

15 Karl Marx, *El capital*, vol. I, México, FCE, 1946, p. 130.

una sociedad demanda que el sueño la anticipe de cierta forma. El problema es saber si el sueño está fuera de la historia, si está simplemente dentro de la cabeza del intelectual o, más aún, si las clases trabajadoras tienen o no un papel fundamental en la elaboración y la materialización del sueño: el de reinventar la sociedad.

De no ser así, tienes razón, corremos el riesgo de volver a ver a las clases trabajadoras al servicio de los sueños de los intelectuales.

La responsabilidad político-pedagógica de ese intelectual rejuvenecido tiene que llevarlo a la búsqueda constante, con los grupos populares y a través de equis medios, de claridad respecto del proyecto. A partir de esta claridad se hace posible descubrir caminos para la realización del proyecto, como asimismo los materiales para su "construcción", que son también históricos. Es por eso que las sociedades A y B se rejuvenecen, no se recrean, no se rehacen necesariamente adoptando los mismos métodos de trabajo que otras usaron, los caminos de combate o de lucha que otras implementaron. Lo que existe universalmente es la lucha, es el conflicto de clase, con diferencias de un contexto a otro, en la forma en que se da. Y la manera en que se produce y se expresa el conflicto de clase orienta la acción político-educativa que busca hacer viable el sueño. Estas formas de acción política no pueden, sin embargo, ser decretadas ni impuestas, ni tampoco trasplantadas o importadas. Tienen que ser históricamente inventadas y reinventadas. De ahí, Antonio, que apunte en esta reflexión sobre el intelectual rejuvenecido otras cualidades indispensables en su trabajo con las clases populares. Cualidades, repito, que son creadas en la práctica misma con esas clases. La imaginación creadora del intelectual es una de ellas. En el fondo, debe exponerse a la ya mencionada capacidad imaginativa de las masas, cosa que lo ayudará a desenvolver la suya propia. Las masas populares, sin embargo, no son imaginativas porque tienen una vocación especial para serlo. Se vuelven imagina-

tivas en función de su necesidad de sobrevivir enfrentando condiciones negativas demasiado intensas. En tales circunstancias, el llamado a la imaginación es fuerte y constante. Las facilidades de que disponemos muchas veces trabajan contra nuestra facultad imaginativa. La otra cualidad que considero fundamental en relación con esa práctica político-pedagógica del intelectual con las masas, a la que ya hicimos referencia, es precisamente la sensibilidad histórica. Es decir, la capacidad de prever, de anticipar, casi de adivinar, que aprendemos también con la práctica si estamos abiertos a ese aprendizaje.

ANTONIO: Volviendo al análisis que hacíamos, yo diría que todo proceso revolucionario no puede tener modelos fijos de sociedad. Y, sin duda, cuando recuerdas el ejemplo de Marx al comparar a la abeja con el operario, no debemos ignorar que Marx no analiza el origen de la idea. En última instancia, no necesitaba analizarla, lo hizo a través de toda su obra.

PAULO: Estoy totalmente de acuerdo.

ANTONIO: La idea es una idea histórica. Es un producto de la acción y de la teoría humana de la historia.

PAULO: Claro.

ANTONIO: Ni la idea, ni el concepto, ni la categoría deben ser fijos. Me parece importante insistir en ese punto. Una cosa es la idea, que dirige nuestra acción, y otra el resultado de nuestra acción. Y no siempre coinciden. En el fondo, el resultado no es sino una expresión de la idea junto a la acción humana: muestra concretamente que el resultado no es necesariamente el producto de la idea, o sea, el resultado de la idea absoluta. Es siempre diferente a la idea. Existe un elemento de diferencia fundamental entre la idea y el resultado de la idea a través de la acción.

Esto nos plantea la cuestión de cómo el intelectual debe participar y ser consciente de que ese sueño posible debe construirse a partir del conocimiento de lo positivo y de lo negativo de las sociedades. Porque el gran problema que enfrenta el intelectual que desea participar consciente y voluntariamente en la transformación de la sociedad es construir y luchar por este sueño junto al pueblo. Entonces no puede haber dos sueños: uno del pueblo, otro del intelectual. La idea de un sueño posible debe nacer de la unión de la teoría y la práctica, como venimos insistiendo. Tanto el intelectual como el pueblo deben ser conscientes de que el origen y la realización del sueño debe partir del análisis de lo negativo y lo positivo que tiene la sociedad en un determinado momento histórico. Esto para no caer en el equívoco de juzgar que un elemento que se presenta en una sociedad burguesa no tiene que aparecer en una no burguesa. O sea, descubrir que los elementos positivos de una sociedad burguesa pueden estar en otra sociedad distinta.

PAULO: Con otro ropaje.

ANTONIO: Con otra caracterización. Pero no puede negarse que esos elementos positivos encontrados en una sociedad injusta y autoritaria puedan estar en una sociedad más justa. Es decir, no se puede partir del dogma de que en una sociedad injusta y autoritaria no existirán elementos positivos, o de que en las masas no existen elementos negativos.

Pienso que el sueño debe estructurarse a partir del análisis profundo de los elementos negativos y positivos que existen en una sociedad global. En ese sentido, el conocimiento de lo negativo permite que se construya esa idea. Es más fácil definir el sueño posible a través de lo negativo que de lo positivo; o sea, al decir que esa sociedad no puede ser injusta o insolidaria, la idea se define a través de lo negativo. O, al menos, lo negativo debe ser fundamental para la definición de esa idea. Sin duda, lo positivo también. Teniendo

siempre en mente que esto no es ni lo negativo absoluto ni lo positivo absoluto, y que no tendrán que estar fijos en esa nueva sociedad, aunque serán transformados en la lucha por una sociedad nueva.

PAULO: Mientras hablabas del sueño posible y señalabas la necesidad, en la delimitación del sueño –no sé si te estaré traicionando–, de análisis profundos de los elementos negativos y positivos que existen contradictoriamente en la sociedad, decías que, en el fondo, en una primera aproximación, nuestro sueño es crear una sociedad en la que una minoría no explote a las mayorías. Crear una sociedad en la que, por ejemplo, preguntar sea un acto común, diario...

ANTONIO: ...en la que la participación sea permanente...

## La pregunta por el poder

PAULO: ...en la que la participación permanente sea una forma de ser del pueblo, junto con su responsabilidad social y política.

Mientras hablabas de esas cosas, yo recordaba una conversación que tuve en Brasil hace poco con líderes obreros. Lo que queremos de verdad, decían ellos, cada uno a su tiempo, lúcidamente, es una sociedad justa, o como mínimo, en sus comienzos, una sociedad menos injusta. Una sociedad socialista. Pero lo que no aceptamos, decían también, es que se nos aplique un esquema preestablecido. Exigimos nuestra presencia participativa desde el primer momento de las discusiones en torno al estilo de sociedad que debemos crear juntos, así como exigimos la continuidad de nuestra participación a lo largo del proceso de rehacerla. Un proceso que no se detiene, que se mueve como se mueve la historia, decía uno de los líderes.

Este nivel de conciencia política, de conciencia de clase, que hoy revelan amplios sectores de las clases trabajadoras

brasileñas es altamente significativo. Exige un necesario cambio en la calidad de la lucha por la transformación de la sociedad. Por otro lado, resulta del aprendizaje de las clases trabajadoras a través de su lucha en las fábricas, los sindicatos, los barrios, los movimientos sociales.

Lo lamentable son ciertas respuestas autoritarias a este ímpetu de autonomía de los trabajadores, respuestas que ven en él una expresión de populismo, de mero espontaneismo o de reformismo antirrevolucionario excluyente.

Obviamente, mi posición coincide con tu análisis, que a su vez tiene que ver con los planteamientos de ese liderazgo obrero brasileño. Estoy convencido, Antonio –y me gustaría oír tu opinión sobre el asunto–, de que estamos viviendo o enfrentando ciertos desafíos que, en este fin de siglo, se plantean de manera enfática. En el fondo son temas históricos que se presentan en todas las épocas, pero ahora exigen nuevas formas de afrontarlos.

Uno de estos temas es el del poder, la cuestión del poder. No tengo dudas de que el problema fundamental que se plantea hoy en la lucha por la transformación de la sociedad no es el de la simple toma del poder, sino el de una toma que se prolongue de manera creativa en la reinvención del poder. Es crear un poder nuevo que no tema ser cuestionado y que no se endurezca en nombre de la defensa de la libertad conquistada que, en última instancia, debe ser una *libertad conquistándose*. Indiscutiblemente este tema no puede pensarse sin repensar al mismo tiempo el de la democracia o, como vengo diciendo, el de la sustantividad democrática.

Me parece urgente que superemos un sinnúmero de prejuicios contra la democracia, asociada siempre a la burguesía. Al oír su nombre muchos piensan en conservadurismo, explotación burguesa, socialdemocracia. Yo pienso en socialismo. ¿Por qué no? ¿Por qué no conciliar la transformación social profunda, radical, con la libertad? Este es el eje cen-

tral del ensayo del profesor brasileño Francisco Weffort, que será publicado este año.[16]

Creo que las dos reflexiones en torno al sueño nos llevan al problema del poder, al igual que las reflexiones del liderazgo obrero ya citado, en las que queda muy clara la exigencia de la participación crítica y permanente de las clases populares en la realización y desarrollo del sueño. Quiero decir, cómo ese poder se genera o se generará en la creación de la sociedad nueva.

ANTONIO: Tú planteas el problema central de la sociedad contemporánea, Paulo, el problema del poder.

Siguiendo nuestra línea de análisis, sería interesante preguntar qué es el poder, dónde se encuentra y quién lo detenta.

Sin duda, los intelectuales se equivocan al sostener que el poder se encuentra sólo en el Estado y que tomar el poder equivaldría a tomar el poder del Estado. Entiendo por Estado tanto la administración y su forma coercitiva como sus aparatos ideológicos, como el lugar donde se administra el poder. Por eso es que los profesores, pedagogos y políticos detentan parte del poder, porque lo reciben del Estado.

Existe una jerarquía del poder. El poder se diluye a partir del Estado, y cada parte constitutiva de ese Estado entrega una parcela de poder. Las clases que están en la cúspide del Estado son las que detentan mayor poder: el poder de dar poder. Por lo tanto, identificar poder con Estado y establecer por ende que la transformación de una sociedad se inicia con la toma del poder, en esa identificación Estado-poder, es un error de naturaleza epistemológica, política y hasta emocional. Creo que tienes razón cuando afirmas que es necesario reinventar el poder. Y reinventar el poder, Paulo, es reinventar la lucha para alcanzar el poder.

16 Este diálogo entre Freire y Faundez se realizó en Ginebra en agosto de 1984. El libro del profesor Weffort fue publicado posteriormente, ese mismo año, por la Editora Brasiliense de San Pablo.

PAULO: Claro, totalmente de acuerdo. En verdad, la reinvención del poder implica antes la reinvención de la lucha.

ANTONIO: ¡Exacto! Yo diría que la reinvención del poder es una identificación del poder con la lucha por el poder; la construcción de ese nuevo poder es, por lo tanto, la exigencia de una nueva lucha por el poder.

Y, entonces, la identificación Estado-poder no puede ya ser una identificación que guíe la acción de transformación o de lucha por la transformación.

Pienso que el poder y la lucha por el poder tienen que reinventarse a partir de esa resistencia que integra un poder popular, de esas expresiones culturales, apolíticas y emocionales, lingüísticas, semiológicas que las clases populares alzan contra el poder de la dominación. Es a partir de ese poder, que yo llamaría primario, que deben reinventarse el poder y la lucha por el poder. Es a partir de la experiencia concreta de participación, de lucha, de resistencia, de sentido común, de buen sentido, que, según Gramsci, es el elemento positivo de resistencia al poder que tienen las masas para oponerse a otro poder, que tenemos que desarrollar un nuevo concepto de poder.

La toma del poder empieza a partir de ese pequeño y gran poder, porque a partir de él se podrá transformar el poder en uno del cual participen las masas. Ese poder debe manifestarse en todas las actividades humanas, debe penetrar toda la actividad de las masas y de los intelectuales. Es preciso reinventar, insisto, el poder a partir del poder de las masas y, en consecuencia, la lucha por el poder. Porque al partir de esa concepción, la lucha cambia por completo. Ya no se trata de tomar el Estado para transformar la sociedad, sino de transformar la sociedad desde sus bases para construir una nueva sociedad en la que el poder y la lucha por el poder se manifiesten de manera diferente.

El poder comenzará en las luchas cotidianas, en las acciones diarias del hombre, de la mujer, del niño, del profesor;

en cada una de las profesiones o diferentes ocupaciones cambiarán las relaciones humanas, que serán democráticas y contarán con la participación de todos. El poder pertenecerá a todos, cada cual se apropiará de su parcela de poder en tanto ser humano, y ese apropiarse permitirá la construcción de una sociedad en la que el poder será de todos y no de unos pocos.

Si quisiéramos concretar esa nueva concepción del poder, lo fundamental no estará en la toma del Estado –porque ya no habrá identificación entre Estado y poder– sino en la toma del poder a partir de las acciones cotidianas en el barrio, en la fábrica, en la escuela, en las manifestaciones más elementales de la vida de las masas.

Y, en la medida en que ese poder se genere a partir de los elementos más primarios de la sociedad, la toma del poder del Estado no será sino el resultado de la toma del poder total. Por eso mismo, esa concepción diferente del poder y de la toma del poder del Estado no será sino una transformación del propio Estado como poder. El Estado se transformará y, si quisiéramos proseguir con la terminología gramsciana, la sociedad civil se apropiará del Estado. Esto es, será penetrado por la sociedad civil y el poder será un poder del cual participarán todos, tanto en el plano individual como en el colectivo, según los grupos sociales. En resumen, un Estado en el que el poder sea de todos, para todos, hecho por todos y no simplemente por un grupo de personas que determinan cuál debe ser la sociedad, la justicia, la solidaridad, la participación o la cultura.

PAULO: Me parece importante, Antonio, siguiendo tus reflexiones, aportar otros elementos. Creo haber visto claro en tu análisis que la reinvención del poder implica necesariamente la reinvención de la lucha. Implica caminos diferentes de movilización y de organización populares, métodos, tácticas, estrategias. Parece claro, también, que la cuestión de la reinvención del poder plantea la importancia indiscutible de los movimientos populares sociales de hoy en día.

Recuerdo que, en los años setenta, en el Primer Mundo, y también entre nosotros, hubo una gran efervescencia de los movimientos sociales populares, el de la liberación de las mujeres, el de los homosexuales, los movimientos de los ecologistas o de las "minorías" étnicas, que hacía tiempo que luchaban, los movimientos de las así llamadas minorías que, en el fondo, son la gran mayoría. Mayo del 68, de manera enfática, es el núcleo de las insatisfacciones que nos acompañan y desafían hasta hoy. "No se trata de la esencia del hombre", dijo uno de los estudiantes de mayo del 68 entrevistados por Alfred Willener, "sino de buscar una nueva organización de la sociedad que corresponda a una cierta práctica. Eso no quiere decir que llegaremos a alcanzar un Estado social ideal que sea rígido y determinativo. Nosotros decidiremos avanzar cada vez más hacia alguna cosa".[17] Recuerdo que en esa época se decía, a veces con cierta ironía, que esto no tenía ningún sentido porque constituían dimensiones de la lucha de clase. Tú debes recordar esto. Escuché mucho esas reacciones en los años setenta, en Europa.[18]

Lo que sucede es que esos movimientos crecerán y ganarán una importancia extraordinaria que se prolongará durante todo este fin de siglo.

Hay que resaltar también que, mientras la dictadura brasileña silenciaba el país, en el seno de la Iglesia católica brasileña grupos populares cada vez más numerosos se reunían con sacerdotes y religiosas y, más adelante, con obispos de línea profética, para discutir los Evangelios. Tengo la impresión de que, en cierta fase de la represión más dura y más fuerte del régimen militar, en el momento de la im-

17 Alfred Willener, *The Action: Image of Society on Cultural Politicization*, Londres, Tavistock, 1970, p. 30.

18 En esa época, en Ginebra, Rosiska y Miguel D'Arcy de Oliveira, compañeros con quienes iniciamos, Elza y yo, la formación del Instituto de Ação Cultural (IDAC), fueron unos de los primeros en llamar la atención sobre la miopía de tal comprensión del fenómeno.

posición del silencio más pesado sobre el pueblo entero, reunirse en el seno de la parroquia era casi como volver al útero materno para defenderse de la agresión del poder despótico. Era tener la sensación de una seguridad necesaria. La defensa en comunión, en la intimidad de la iglesia, de la parroquia, sellada por la fe a través de la lectura de los evangelios, terminó por extenderse y dar origen a las comunidades eclesiales de base. Cuando los grupos populares asumen el papel de sujetos en la lectura de los Evangelios, que dejan de serles leídos, la lectura se hace necesariamente desde la óptica de los oprimidos, no desde la de los opresores.

Esta lectura de los oprimidos se integra a formas de acción, de protesta, de reivindicación y, a mi modo de ver, termina, por un lado, por "convertir" a muchos sacerdotes y religiosas a la comprensión y la práctica proféticas; y, por otro, refuerza su opción ya clara por los "pobres". Esta lectura anima también la teología de la liberación desde sus inicios. Es interesante observar cómo las comunidades eclesiales de base acaban por asumir tareas eminentemente políticas, sin por ello perder la dimensión de fe en que se constituyen, y crean espacios de lucha. Sólo después del surgimiento de otros partidos, además de los dos a los que el golpe de Estado había reducido la vida partidaria brasileña, las comunidades de base disminuyeron su acción en este ámbito, aunque no perdió su importancia.

No temo errar al decir que, dentro y fuera de Brasil, se empieza a observar de manera manifiesta, en la década de 1970, el creciente desarrollo y la creciente importancia de estos movimientos sociales, estén relacionados o no con la Iglesia. La lucha de los ecologistas en Europa, en Japón, en los Estados Unidos, su interferencia directa en las elecciones recientes en Francia y Alemania; la lucha de las mujeres organizadas, de los negros, de los homosexuales... Todo eso se constituye en una fuerza y en una expresión de poder dentro del espíritu del análisis que hacías.

Hoy por hoy estoy convencido de que, o los partidos revolucionarios se acercan a esos movimientos y recuperan su autenticidad en ellos –y para eso tienen que repensar su propia concepción de partido, relacionada con su práctica tradicional– o se pierden. Perderse significa endurecerse cada vez más, comportarse de manera elitista y autoritaria ante las masas a las que pretenden salvar. Por el contrario, si el partido popular y no populista se aproxima a los movimientos sociales sin intentar apoderarse de ellos, termina por crecer junto a los movimientos, que a su vez también crecen.

Pero la cuestión que te planteo, de orden práctica, es la siguiente: ¿cómo enfrentarse –desde un punto de vista muy concreto, en la reinvención del poder a través de los movimientos sociales– a la rigidez del poder de clase asociado al Estado? Esta pregunta tiene que ver con la reinvención de los métodos de lucha, con la reinvención de la lucha. Y con ella te devuelvo la palabra.

ANTONIO: Sin duda, creo que esa reinvención de la lucha, del poder, del Estado y de la sociedad tiene que romper con las posiciones erróneas anteriores. Me parece que esa reinvención desafía a los partidos que no han respondido justamente, que no se autocriticaron en función de las manifestaciones históricas que acabas de mencionar.

El partido continúa considerándose una vanguardia que llevará a cabo la transformación de la sociedad. Esa vanguardia tendrá que tomar el poder político ayudada por las masas populares para, de ese modo, tomar el Estado y transformar la sociedad desde él.

Lo que proponemos es totalmente diferente: la transformación del Estado comienza con la lucha política y con la transformación del poder en tanto concepción del poder en el que existe una identificación Estado-poder. La conquista del poder comienza, no por el Estado como constantemente se afirma, sino con la transformación del pequeño o del gran

poder de resistencia de las masas populares, como decía, lo cual permite ir generando y abarcando nuevos poderes. Y esa generación, ese incorporar nuevos poderes es la reinvención del nuevo poder que debe llevar, necesariamente, a la reinvención del Estado y la sociedad.

Retomando la crítica a los partidos políticos, diría que se aferran a una cierta concepción de la revolución y de las ciencias sociales sin considerar que existen movimientos históricos que les están exigiendo que reinventen su papel y que reinventen, por lo tanto, el poder, la lucha por el poder y por la construcción de una nueva sociedad. Tienes razón cuando dices que los partidos políticos cometen un grave error si no consideran esos fenómenos sociales como importantes procesos históricos que surgen desde los años setenta (yo diría que vienen surgiendo desde mucho antes, que están latentes en la historia y se hacen patentes en un determinado momento). Así, a pesar de su existencia concreta e histórica, serían olvidadas las luchas feministas, que presentan aspectos positivos y negativos (no podemos ignorar esos antagonismos), las luchas ecologistas y las comunidades de base.

A ese maravilloso ejemplo que planteaste añado el que desempeñan en mi país la Iglesia católica y las iglesias en general, no sólo católicas, que, obligadas por el momento histórico, leen de otra forma el Evangelio. Lo leen teológica y políticamente, esto es, a partir de las exigencias de los oprimidos, de los que sufren la injusticia, de los que padecen la exclusión, la negación de su participación en la construcción de su destino, de aquellos que tienen derecho a decidir por sí mismos qué sociedad desean, cuáles son sus verdaderos problemas y buscar ellos mismos la solución.

Así, entenderíamos que los sindicatos, en un momento dado de la historia, pueden ejercer un papel político en una sociedad determinada. Si nos quedamos con una concepción abstracta de la lucha política (en Bolivia oí afirmaciones de que no habrá revolución en ese país mientras no exista un

partido político que la dirija) no comprendemos que, por razones históricas, el movimiento sindical en Bolivia asume el papel que le impone la historia. No es el sindicato el que decide esperar al partido para luchar por una sociedad diferente; sólo responde a una exigencia histórica y asume el papel que le impone la historia. Y no puede ser de otra manera, no se puede pensar que deba esperarse el surgimiento de una vanguardia política que determine las luchas de las masas populares: estas deben crear sus propias formas de lucha, sus propias vanguardias.

Pienso que en Chile, en Brasil, en Bolivia y en tantos otros países se produce en la práctica una ruptura con la teoría fija de la revolución, existen procesos que en la acción exigen una revisión teórica y práctica de lo que significan el poder, el Estado, una nueva sociedad. De tal suerte que creo que en esa reinvención de la construcción del poder, de la lucha, los partidos políticos están atrasados en América Latina.

Cuando decimos partidos políticos, decimos también intelectuales. Esto significa que el intelectual, que es un hombre político, que es el político por excelencia, tampoco evoluciona con las modernas exigencias de la historia que, en la acción, rompen con la teoría. Y retornamos a lo que decíamos antes: en la medida en que adhiramos a conceptos y categorías fijas y no exijamos que sean transformados porque así lo exige la realidad, los partidos y los intelectuales se mantendrán atrasados en la historia, sin repensarse ni recrearse, sin exigirse tomar en cuenta las nuevas condiciones, las nuevas manifestaciones de poder popular que aparecerán a través de todos esos fenómenos históricos a los que te referías, que son expresión de necesidades históricas sentidas por determinadas masas populares.

Pienso que todos los movimientos progresistas deben estudiar esos fenómenos, apropiárselos y aprender a dialogar con ellos. Tienen que aprender o reaprender a preguntarse, a proponerse preguntas esenciales porque solamente por medio de la pregunta esencial encontraremos respuestas esenciales.

PAULO: Claro, tengo la impresión de que existe un elemento extra que forma parte de este cuerpo de reflexiones con relación al partido. De modo general, la propia naturaleza del partido político sugiere que pretende *hablar en nombre de* un determinado sector de la sociedad.

Creo, Antonio, que la reinvención del poder tiene que ver con la tentativa de reducir la distancia entre el partido que *habla en nombre de* y *los sectores en nombre de los que habla*. Es preciso, por eso mismo, que el partido invente múltiples espacios, diversos canales de comunicación en los cuales y a través de los cuales se exponga todo el tiempo a la crítica popular y esté constantemente sintiendo cómo las masas populares sienten y comprenden el momento histórico en que se hallan. Entre otros procedimientos, disminuyendo este espacio, esta distancia a la que me referí, el partido aumentará la coherencia entre su discurso y su práctica. Al reconocer que ya no es posible continuar hablando tan sólo *en nombre de* (porque tiene lo mismo hablar *con*) el partido superará un cierto tipo de comportamiento llamado realista, según el cual se autoabsuelve por hacer hoy lo que ayer consideraba inmoral cuando lo hacían sus opositores. Sólo en la medida en que estreche sus relaciones con el pueblo, ante el cual tendrá que rendir cuentas, entenderá que un día le llegará la hora de inaugurar un estilo diferente de hacer política. Y que no se diga que este es un discurso voluntarista o idealista. Si existen condiciones para la crítica severa, en los discursos de oposición, a los desmanes de una administración, crítica que el pueblo aplaude, ¿por qué no existen condiciones también para, una vez llegados al gobierno, ser coherentes con el discurso anterior?

En el fondo, acortar la distancia entre hablar en *nombre de* y hablar *con* tiene que ver con achicar la separación entre el discurso del candidato y la acción posterior del funcionario electo.

ANTONIO: Sin duda, la reinvención del poder pasa por la crítica del poder que tiene el partido sobre las masas, por la de

las vanguardias con relación al poder que se apropian de las masas, por la de que el intelectual, por el solo hecho de ser intelectual, tiene poder sobre las masas. Por lo tanto, la crítica del poder comienza por la práctica misma del poder ejercido por la vanguardia, por el intelectual y por el partido.

Pienso que la reinvención debería comenzar con la acción sobre el poder que un ser determinado –sea partido, vanguardia, sindicato o intelectual– tiene con relación a aquellos sobre quienes ejerce el poder, y no sólo lo ejerce sino que además se apropia de él, puesto que lo ejerce en la medida en que se apropia de él. El partido, como dijiste, habla en nombre de las masas, se erige como su representante y su voz; pero, al ser la voz de las masas, toma posesión de un poder que les pertenece a ellas; al hablar por las masas, ejerce un poder que ellas supuestamente le entregaron. Creo que, por eso, el problema del poder instaura el de la participación.

Si un partido se considera –como tradicionalmente lo han hecho todos– la vanguardia, el que detenta el saber y conoce el camino, el que establece los métodos, las estrategias, las tácticas para alcanzar el poder, ese partido tiene la misma concepción de poder que la burguesía. He aquí por qué tiene que reinventar su poder: no puede sostener la misma idea de poder formulada por la burguesía; además de que una vanguardia, un grupo determinado, no puede pensar en función de la gran mayoría de la sociedad.

El partido tiene que proponer a las masas que ejerzan su propio poder. Debe devolverles el poder que les pertenece para que, en posesión de ese poder, las masas mismas construyan una concepción y una acción del poder diferentes de la actuales. Creo, Paulo, que no se trata solamente de un problema del poder con relación a los partidos políticos; esto informa respecto de todo tipo de poder en la sociedad: el del sindicato con relación a la clase trabajadora y el campesinado, el de la jerarquía de la Iglesia, el que se da en las escuelas, en la pedagogía, el de los profesores que ejercen

poder sobre los alumnos. Esa concepción nueva del poder debe colocarse en todos los niveles y también dentro de la institución familiar.

¿Quién detenta el poder? ¿Cómo se genera ese poder? En una familia el hombre es quien lo posee y establece sus límites cuando le confiere cierto poder a la mujer, a los hijos. Pienso que la nueva concepción del poder implica todos esos aspectos. También la relación de amistad es una relación de poder. La de un intelectual con otro intelectual es una relación de poder.

PAULO: La del psicoterapeuta con el paciente.

ANTONIO: La reinvención del poder informa respecto de la sociedad en todas sus dimensiones y no sólo en esa relación partido político-Estado-sociedad, etc. En el fondo, crear una nueva sociedad significa crearse de nuevo, recrearse.

En cuanto a la pregunta que formulabas, Paulo, acerca de cómo esa reinvención del poder responde a la represión del poder central existente, diría que no tiene una respuesta universal. No existen recetas. Esa respuesta tiene que ser inventada en el seno de la reinvención del poder, de la reinvención de la lucha por el poder.

Retomando lo que decíamos, pienso que cada revolución es única, la revolución no tiene modelo. La determina cada pueblo, cada partido, cada movimiento de masas, cada grupo social, unidos en la medida en que están oprimidos y necesitan demostrar su solidaridad para resolver problemas concretos de la vida. Como no existen modelos, tienen que inventar su propia experiencia, que será siempre única. Tal vez podrá decirse que esto es muy fácil, que esa respuesta es abstracta, pero lo cierto es que no hay respuesta. Simplemente no existen recetas, no existen modelos para crear el contrapoder. Este es el desafío que las

masas populares y los partidos deben enfrentar: establecer cómo oponer un contrapoder liberador a un poder opresivo.

PAULO: Creo que concluyes esta serie de reflexiones de manera muy correcta. En verdad, la reinvención del poder es un acto de fe frente a la imposibilidad de encontrar recetas. Es decir, pasa por la superación de la creencia en la importación de recetas. Frente al obstáculo, frente a la represión, la reinvención del poder descubre caminos. Tal vez la única receta sería la siguiente: es imposible, para los que pretenden reinventar el poder, no usar la imaginación, no usar la creatividad, no usar tácticas en relación dialéctica con su sueño, con su estrategia, no tener una comprensión muy crítica de las posibilidades históricas. Quiero decir con esto que la reinvención del poder implica la comprensión crítica de lo posible histórico, que es algo que nadie puede decidir por decreto.

## El redescubrimiento del Otro

ANTONIO: Yo propondría, Paulo, retomar un tema que ya tratamos en el inicio de este diálogo, que resultó una guía para encadenar otros. Y como justamente esa cadena de temas nos llevó a ampliar nuestro análisis de la sociedad, podríamos volver a redefinir, enriquecer, considerar desde otra perspectiva el problema del Otro, el problema de la diferencia, del descubrimiento del Otro para descubrirnos a nosotros.

Para reanudar nuestro diálogo, me gustaría recordar una frase de Mariátegui en la que rememora su partida a Italia, en la época en que Gramsci teorizaba sobre una práctica política concreta en ese país. Sin duda, si Mariátegui no leyó las reflexiones de Gramsci, conoció al menos la práctica de la clase obrera y las masas populares italianas sobre las que el intelectual sardo teorizaba en aquel momento histórico. De tal suerte que puede afirmarse que existe cierta proximidad entre ambos. Pienso que la frase de Mariátegui resume muy

bien nuestros planteamientos sobre la importancia del Otro para nuestro autoconocimiento: “Salimos hacia el exterior, no para descubrir el secreto de otros, sino para descubrir el secreto de nosotros mismos”.

Él vio con claridad que ese desafío de descubrir el secreto del Otro será la mediación que nos llevará a descubrir el secreto de nosotros mismos. De ahí la importancia del Otro y de la diferencia, de entrar en el secreto del Otro, de comprender ese secreto para entender nuestro propio secreto. Esto, tanto en el plano individual como en el colectivo, tanto en el plano de la persona como en el de la masa, de los grupos sociales, etc.

Ahora bien, me gustaría volver a plantear al problema del descubrimiento del Otro y de la importancia de partir de lo que es el Otro para proponer una praxis de la transformación de la realidad; una teoría del poder, una teoría de la pedagogía que posibilite o contribuya al proceso de transformación de la realidad, considerando que el Otro es cultura, una cultura diferente.

Tomaría un marco teórico provisional, que tendrá que ir transformándose a medida que alcancemos lo concreto, ya que lo concreto exigirá que cambiemos o transformemos nuestro análisis teórico. Yo diría que desde la revolución, o incluso antes, el Estado moderno, en tanto Estado-nación, se conforma con la exigencia autoritaria de un grupo social que impone unidad a la nación reduciendo o eliminando las diferencias culturales que podían existir en esa Nación-estado o en ese Estado-nación. Pienso que desde la formación del Estado moderno persiste esa tendencia a alcanzar la unidad mediante la anulación de la diversidad, o sea, por medio del descubrimiento del Otro como elemento enriquecedor. Yo diría que el camino seguido hasta este momento es errado, porque anuló las diversidades que podrían enriquecer la unidad. La concepción del Estado moderno inspira no sólo al Estado moderno constituido y estructurado por políticas de derecha, sino que desgracia-

damente orienta también la estructuración de los Estados "progresistas". Las últimas experiencias de sociedades que pretendían ser más justas, más solidarias, no escapan a esa concepción tradicional de Estado, a través de una unidad impuesta por un grupo social o un grupo cultural. Así se rechaza la unidad por medio de la diversidad, la unidad participativa de las diferencias sociales y culturales que deberían configurar, en última instancia, el Estado-nación. Y eso afecta un punto crucial, que no sólo es el de las culturas y las etnias, las diferentes naciones que conforman un Estado-nación, sino también, y de modo decisivo, el problema de la cultura nacional.

¿Qué es una cultura nacional? ¿Qué es una cultura popular? Para que podamos responder a esas preguntas, te induciría a reflexionar sobre la problemática de la constitución de una nación a través de las diversas culturas, sobre todo en los países africanos, donde el Estado-nación se conformó respetando las diferencias culturales. ¿Cómo vives o viviste esa experiencia, tanto en el ámbito político como en el pedagógico? ¿Qué condiciones históricas serían necesarias para que esas diferencias participasen realmente de la construcción de una nación cuya tarea y desafío fuese constituirse como Estado-nación en tanto unidad en la diversidad? Basándote en tu experiencia y en tus reflexiones, ¿qué errores se cometieron, qué elementos habría que considerar para que la política de construcción de una sociedad fuese una política que juzgase necesaria la participación del Otro para enriquecer esa unidad? ¿Qué elementos habría que tener en cuenta en el plano concreto de nuestro trabajo pedagógico para que todos esos elementos diferentes conformen un proyecto pedagógico en el que todos los "yos" o los "otros" participen individual y colectivamente en la construcción de una sociedad nueva?

•

PAULO: No tengo duda alguna de que es uno de los problemas más serios que África viene afrontando en su lucha por la independencia. Un primer aspecto, de capital importancia en

esta lucha, tiene que ver con la orientación política del nuevo Estado. Si es una política orientada en el sentido de la real y también difícil independencia o en el del mantenimiento de la dependencia colonial, de lo cual resulta que el nuevo Estado asume una posición neocolonial. Es muy cierto que la opción no es fácil. Los antiguos colonizadores disponen de medios económicos y políticos suficientes para presionar a los ex colonizados para que sigan siendo dependientes aunque en una posición de aparente independencia: la neocolonial. En esta posición, obviamente las expresiones culturales y la creatividad del contexto neocolonial continúan siendo minimizadas, inferiorizadas como lo habían sido en la época colonial.

La distancia entre las masas populares nacionales y la pequeña elite dominante local, "delegada" del poder metropolitano, es cada vez mayor. Fue precisamente militando contra esa perpetuación del colonialismo como Amílcar Cabral no sólo afirmó sino que vivió lo que dio en llamar "suicidio de clase". Suicidio de clase que era, para él, la única manera en que los intelectuales de la pequeña burguesía africana (sometidos al esfuerzo de "asimilación" por la cultura y por el poder de las clases dominantes metropolitanas) podían contribuir de forma efectiva a la lucha por la liberación de sus países.

"Para no traicionar esos objetivos –los de la liberación– la pequeña burguesía", dice Cabral, "sólo tiene un camino: reforzar su conciencia revolucionaria, repudiar las tentaciones naturales de su mentalidad de clase, identificarse con las clases trabajadoras, no oponerse al desarrollo normal del proceso de la revolución. Eso significa que, para desempeñar cabalmente el papel que le corresponde en la lucha de liberación nacional, la pequeña burguesía revolucionaria deberá ser capaz de 'suicidarse' como clase para resucitar en la condición de trabajador revolucionario, enteramente identificado con las aspiraciones más profundas del pueblo al que pertenece."

"Esa alternativa –traicionar la revolución o suicidarse como clase– constituye el dilema de la pequeña burguesía en el marco general de la lucha de liberación nacional".[19]

En verdad es imposible pensar la cuestión de la cultura, y mucho menos cuantificarla, fuera de una perspectiva de clase, sin hacer referencia al poder de clase.

Es en función de ese poder de clase que la cultura hegemónica, expresando la forma de ser de la clase dominante, se entiende a sí misma como la única, la válida, la expresión real de la nación.

El resto es inferior, es feo. Lo mismo sucede, por supuesto, con su lenguaje, con su sintaxis, considerada como la única cierta: el llamado "modelo culto" al que las clases trabajadoras simplemente tendrán que plegarse.

Estas consideraciones me hacen recordar lo que dicen Marx y Engels en la *Sagrada familia*: "La clase que impera materialmente en la sociedad impera también espiritualmente".[20] Son las ideas las que prevalecen en la sociedad. Pero más allá de hacer prevalecer sus ideas, la clase dominante intenta, a través del poder de su ideología, hacer creer a todos que sus ideas son las de la nación. No es conveniente decir la verdad.

Relacionada con el poder económico y el político, la cultura dominante tiende a imponer su "superioridad" al resto de las expresiones culturales.

Es por eso que la proclamada multiculturalidad de ciertas sociedades no existe. Para que haya una verdadera multiculturalidad es necesario que haya unidad en la diversidad.

19 Amílcar Cabral, "A arma da teoria: Unidade e luta", en *Obras Escolhidas de Amílcar Cabral*, vol. I, Lisboa, Seara Nova, 1976, pp. 212-213. .

20 Karl Marx y Friedrich Engels, *Ideología alemana*, México, Vita Nuova, 1938, p. 75.

La unidad en la diversidad presupone el respeto mutuo de las diferentes expresiones culturales que componen esa totalidad.

Creo que, otra vez, estamos ante la cuestión de la reinvención del poder. Me parece imperioso, en una sociedad que experimenta esas diferencias étnico-culturales –como las sociedades africanas que conocemos– junto con las diferencias de clase, que los movimientos interesados en la transformación revolucionaria comiencen a incluir en su sueño la cuestión de la unidad en la diversidad. Su pedagogía revolucionaria debería tener en cuenta esas diferencias para buscar la unidad en la diversidad y no negar la diferencia en nombre de una falsa unidad.

Recuerdo ahora una de mis conversaciones con Fernando Cardenal y, creo, también con Ernesto Cardenal durante mi primera visita a la recién liberada Nicaragua, cuando me esforcé por hacer una contribución, por mínima que fuese, a su pueblo, que tomaba su historia en las manos. El tema principal de una de esas conversaciones fue cómo debería comportarse la revolución en relación con los indios misquitos. Mi posición, como las de Fernando y Ernesto, era que la revolución tenía que respetarlos. La cuestión que se planteaba no era imponerles la alfabetización en español, lengua que no hablaban, sino incorporarlos a la revolución a través de proyectos económicos para su región combinados con proyectos culturales en los que formase parte la cuestión de la lengua. La revolución no correría ningún riesgo, como de hecho no corrió, si respetaba el inglés creole que hablaban los misquitos. La unidad nacional tendría que forjarse en la diversidad y no en la imposición, de la que resultaría una artificialidad. Recuerdo mi discurso cuando conversábamos sin divergencias sobre el tema. Sería importante, decía yo, que los jóvenes que fuesen al área indígena se presentasen como representantes de la revolución y hablaran de lo que se hacía en el país en el ámbito de la alfabetización, dejando en claro que la revolución no pretendía alfabetizarlos en

español sino conversar con ellos sobre sí misma y preguntarles qué tenían para decirle, cuáles eran sus sueños, sus esperanzas. Estoy seguro, decía yo, de que si se hiciera esto, se ganaría más. Mi posición, sin embargo, no era la de quien piensa o actúa por simple táctica. Estaba, y sigo estando, convencido de que aquel era un imperativo revolucionario. Insisto en que una posición como esta tiene que ver con un compromiso revolucionario democrático ante la organización y la reorganización de la sociedad. En una perspectiva autoritaria, por el contrario, se decreta lo que debe hacerse en nombre de la revolución.

ANTONIO: Pienso que el análisis que haces, valiéndote del ejemplo de Nicaragua, sin duda fue posible gracias a nuestra experiencia en África, donde descubrimos al Otro como cultura étnica. Son experiencias diferentes pero semejantes a la vez.

PAULO: Exacto.

ANTONIO: Porque este es el gran desafío de los países africanos. Descubrimos América Latina desde esa perspectiva porque conocimos esas diferencias en los descubrimientos del Otro en África. Creo que si tenemos mayor conciencia de la necesidad de respetar la cultura otra en América Latina es porque lo aprendimos en África.

Incluso iría más lejos. Pienso que en *Cartas a Guinea-Bissau*[21] propones un camino al plantear, como una pregunta radical, que la pedagogía en África debe considerar los elementos culturales africanos: el lenguaje y la expresión, en la que incluías el gesto.

PAULO: Sí, hablo del gesto, del cuerpo, de la danza.

21 Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, Siglo XXI, 2000.

ANTONIO: De la danza como una de las formas de expresión innatas o naturales, esenciales en las colectividades africanas.

Y, conforme a esos elementos, habría que reinventar la pedagogía. Una pedagogía que parta de esos elementos, de esas diferencias esenciales.

No sé si estás de acuerdo conmigo, pero pienso que la alfabetización en África debe adquirir un sentido mucho más profundo que la mera alfabetización relacionada con leer y escribir, o sea, con el lenguaje hablado y escrito. Tendría que extenderse a diferentes lenguajes. No sólo se trata de aprender a leer y escribir; se trata de apropiarse de un conocimiento básico en todos los niveles de la vida, de que el ser humano pueda progresivamente tener condiciones para responder a las preguntas centrales que nuestro cuerpo y nuestra existencia cotidiana nos plantean.

Así, yo diría que es fundamental utilizar la oralidad como lenguaje para la alfabetización, ya que está en la esencia de las culturas no escritas, como es el caso de muchas comunidades africanas.

PAULO: Siempre he insistido mucho en eso.

ANTONIO: Pienso que en África, como en ninguna otra parte del mundo, no hay que plantear la introducción de la cultura escrita como opuesta a la cultura oral.

PAULO: Sería peor que una ingenuidad. Sería una violencia.

## Reinventar la educación

ANTONIO: Por el contrario, debe alcanzarse un enriquecimiento mutuo entre las culturas orales y las escritas. En ese sentido, el desafío pedagógico y político de las naciones que poseen riqueza y diversidad cultural no sólo radica en crear una nueva política, una nueva concepción del poder, sino

también en crear, como decíamos, una nueva concepción de la propia pedagogía.

Ahora, Paulo, podríamos desarrollar un aspecto de tu análisis, aquel que dice que no tendremos una nueva educación si no tenemos una educación en constante renovación.

Quiero resaltar ese aspecto. La nueva concepción de la educación, del poder, de la sociedad, de la lucha por el poder comienza o debe comenzar antes que cualquier "toma del poder". Digo que la nueva educación está renovándose permanentemente; es un proceso de transformación de sí misma que debe transformarse en forma permanente. No debe aferrarse a ideas y modelos preconcebidos, como decíamos antes. La nueva educación no debe temer el proceso porque la vida es un proceso, como la lucha, el poder o la educación. No debe temer al cambio: al contrario, este debe ser el motor de toda transformación. Es preciso no sólo aceptar objetivamente el cambio, puesto que se produce de manera objetiva, sino también provocarlo. Pienso que, en la medida en que provocamos el cambio, ejercemos nuestra libertad. La libertad tiene justamente esa posibilidad, esa voluntad nuestra de provocar la historia, de dirigirla con todos los límites que eso implica.

PAULO: Desde el punto de vista de la reinvención de la sociedad y, por eso mismo, de la educación, existe un momento profundamente desafiante que pude experimentar en África, en Nicaragua, en Granada, y antes en el Chile de Allende o del Gobierno de la Unidad Popular: el momento de la transición revolucionaria.

Evidentemente en ese momento el papel de la educación tiene que cambiar, pero el cambio no puede ser mecánico, y de hecho no lo es. El carácter de clase de la educación anterior, que atendía a los intereses de la clase dominante discriminando a las clases populares, explicitado no sólo en la

concepción autoritaria de la currícula sino en la práctica de una educación elitista, no puede continuar. Sus contenidos y sus métodos deben ser sustituidos con vistas a la nueva sociedad que debe ser creada.

La nueva sociedad, sin embargo, no se crea por decreto. El modo de producción no puede ser transformado de la noche a la mañana. Las viejas ideas insisten en quedarse. La infraestructura va cambiando, pero los aspectos de la vieja superestructura permanecen en contradicción con la nueva, la que va generándose.

Este es el momento realmente difícil, el que exige de los educadores revolucionarios imaginación, competencia, gusto por el riesgo. Para responder a los problemas fundamentales de la transición la educación revolucionaria tiene que anticiparse, de vez en cuando, a la joven sociedad, aún no realizada. "La revolución no se da de la noche a la mañana (no existen revoluciones por decretos: se podrá decretar, pero la revolución se va haciendo, se hace); en consecuencia, la educación tiene que ir respondiendo a ese proceso, pero también puede adelantarse al proceso creando una conciencia crítica y liberadora que permita fijar los objetivos de esa sociedad en los términos en que la revolución sandinista la propicia, como una sociedad más justa y más igualitaria."[22] Sin embargo, esta anticipación no puede dejar o situar la educación demasiado lejos de lo que estaba ocurriendo en las bases materiales de la sociedad que está desplazándose, bajo pena de transformarse en algo estrictamente idealista.

Todo eso tiene que ver con cambios de método, con una comprensión diferente del acto de conocer, con la reinvención del poder, de la que ya hablamos. Se vincula con la

22 Carlos Tunnermann, ministro de Educación de Nicaragua, en *Nicaragua triunfa en la alfabetización. Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización*, San José, Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones, 1981, p. 49.

creación del nuevo hombre, de la nueva mujer, del nuevo intelectual, de la comprensión crítica y revolucionaria de su papel, de manera que su conocimiento más o menos riguroso no baste para otorgarle posiciones de privilegio o de poder. Todo eso forma parte de aquel sueño inicial del que hablábamos y de cómo llevarlo a cabo. Nada de eso, sin embargo, puede alcanzarse por decreto.

Unida a la producción, o al trabajo productivo, la educación revolucionaria puede, en la transición, convertirse en un estímulo para la profundización necesaria del cambio de la sociedad.

Desde el principio de la transición, la educación revolucionaria, para desempeñar su cometido, no puede sufrir adecuaciones puramente metodológicas o tan sólo renovar materiales didácticos, de enseñanza –usando, por ejemplo, más proyectores que pizarrones–. La transición exige que la educación se revolucione, se reinvente, en lugar de simplemente reformarse. Si antes, sirviendo a los intereses de las clases dominantes, la educación reproducía su ideología y discriminaba a las clases populares, nunca escuchadas y siempre desatendidas, ahora, en la transición, las clases populares en el poder no sólo necesitan ser atendidas en la demanda de educación para sus hijos e hijas, sino también poder participar activamente de su reinvención junto a los educadores profesionales. Uno de los obstáculos que a veces enfrentamos ante esta injerencia de las clases populares en relación con su necesaria participación en la creación de una nueva educación son los viejos autoritarismos rancios que no se destruyen de golpe, a pesar del poder pedagógico de la lucha. Gestos rancios siempre dispuestos a ser reactivados y según los cuales rehacer la educación de las clases populares es una tarea que debe quedar en manos de los "competentes", de los que saben muy bien qué debe hacerse en favor del pueblo.

La transición está, obviamente, llena de lo "viejo" en confrontación con lo nuevo que la revolución significa. El com-

bate entre ambos que se da en la transición es fundamental para el propio camino de la revolución y del pueblo.

La cuestión que se plantea en la recreación de la educación, en la etapa de la transición revolucionaria no es solamente la de presentar a los educandos los contenidos programáticos de una forma competente, sino, de manera competente también, rehacer esos contenidos con la participación de las clases populares, superando así el autoritarismo implícito en el hecho de "entregar" los contenidos al educando.

La permanencia de procedimientos autoritarios en la transición casi siempre recibe llamadas que son características de la problemática de esta fase. La revolución recién llegada al poder necesita, para su propia evolución, acelerar la formación rigurosa y requiere, tan rápido como sea posible, cuadros técnicos indispensables para el proceso de transformación de la vieja sociedad y la creación de la nueva. Este clima real, concreto, lleva a los autoritarios a establecer una falsa relación entre rigor e imposición, rigor y disciplina rígida, rigor y autoritarismo. Y si la revolución, como es evidente, necesita rigurosidad en la formación técnico-científica de sus cuadros, optará por los caminos verticales. Lo fundamental, para nosotros, no es negar la necesidad de rigor que tiene la revolución desde los comienzos de su proceso, sino desmitificar la falsa relación, dada como necesaria, entre rigurosidad y autoritarismo.

"La revolución, es decir, la toma del poder por el pueblo y por el Frente Sandinista", dice Marcos Arruda, "no significa que todos los enemigos ya se hayan ido. La experiencia heredada en forma de estructuras, instituciones, relaciones sociales, procesos, mentalidades, continúa viva aunque haya perdido mucho terreno ante la lucha del pueblo de Nicaragua. [...] ¿Cuál es la experiencia heredada?", pregunta Arruda. "Una de las dimensiones más serias de esa experiencia", dice, "es el concepto elitista del conocimiento. Ese concepto aún puede encontrarse

vivo en todo el sistema de educación tradicional que valora sólo aquello que está teorizado y sistematizado, aquello que está escrito, aquello que, en otras palabras, se dice en la escuela".[23]

Estos son algunos de los problemas que la transición revolucionaria plantea a los educadores.

Si me permites, Antonio, añadiría una observación para que aclarar algo que dije antes.

Evidentemente la nueva educación, que en fondo debe ser entendida como una educación en proceso de permanente renovación, no se crea en su totalidad de inmediato después de la llegada de la revolución al poder. Comienza, en algunas de sus dimensiones, mucho antes: en la movilización y en la organización populares para la lucha.

En todo proceso político existe un trabajo pedagógico, casi siempre invisible, muy importante. Es un trabajo que debe ser aprovechado en la transición, en la que comienza la sistematización de la nueva educación.

## El desafío de construir una cultura nacional

ANTONIO: No podemos transformar voluntariamente la historia; como decíamos, es necesario tener sueños posibles y realizables; de lo contrario, sería imposible transformar la realidad.

Ahora quiero retomar nuestro análisis sobre esas diferencias que localizamos, principalmente, en las sociedades africanas. Esas diferencias deben ser tomadas en cuenta, deben constituir los elementos de una nueva concepción del hombre respecto de la economía, la naturaleza, etc. Me gustaría provocarte, Paulo, planteándote de nuevo la pregunta sobre el problema de la cultura nacional y la cultura popular. Me

23 Marcos Arruda, en Carlos Brandão (org.), *Lições da Nicaragua. A experiência da esperança*, San Pablo, Papiurs, 1984, p. 110.

gustaría que volvieras a reflexionar sobre esos dos conceptos. Si son o no antagónicos, ¿cómo podrían desembocar en un proyecto de cultura nacional y popular y construirlo?

PAULO: Creo que el tema podría llevarnos a analizar algunos problemas, entre otros, el de la universalidad de lo popular, debatido por Gramsci a la luz del internacionalismo marxista.[24] Ahora recuerdo el excelente trabajo de la profesora y filósofa brasileña Marilena Chauí, de la Universidad de San Pablo, donde estudia de manera exhaustiva la cuestión de lo nacional y lo popular en la cultura brasileña.[25] Un análisis que, como todo lo que escribe la profesora Chauí merece ser profundamente estudiado y no simplemente leído.

Sin embargo, prefiero decirte que me parece difícil tomar una sociedad de clases cualquiera, como la tuya, como la mía, y hablar de cultura nacional sin tener en cuenta la cuestión de las clases sociales. Porque, en realidad, para las clases dominantes la cultura nacional es lo que forma parte de su universo de clase: sus ideas, sus creencias, su gusto. La no cultura nacional es el "mal gusto" de las clases populares, son las "corruptelas" de su lenguaje. La ignorancia, el portugués "equivocado" de la masa popular.

Por otro lado, las clases populares, a pesar del esfuerzo ideológico de las clases dominantes, pese al poder de su ideología, no se reconocen en muchos aspectos llamados nacionales por las clases dominantes. Por el contrario, saben muy bien que, en el fondo, aquello que se dice que es "nacional" es, en muchos casos, la expresión de un poder de clase que las minimiza e inferioriza. En este sentido, me parece que una de las tareas importantes a cumplir en el

24 Antonio Gramsci, *Literatura y vida nacional*, México, Juan Pablos, 1976.

25 Marilena Chauí, *O nacional e o popular na cultura brasileira*, San Pablo, Brasiliense, 1983.

proceso de transformación de una sociedad de clases, con la superación del antagonismo entre clases dominantes y clases dominadas –lo que presupone la transformación del modo de producción capitalista–, es inventar la cultura críticamente, reinventar el lenguaje. Otra vez, la cuestión de la reinvención del poder.

Tomemos el lenguaje, que no puede ser pensado fuera de las relaciones de clase, fuera de las condiciones económicas, fuera del poder. ¿Quién define que un cierto patrón de habla es el bueno, el culto? Si existe uno que es el culto es porque existe otro que es el inculto, ¿De quién es uno y de quién es otro? ¿Quién dice que el lenguaje de los niños populares está mal, que es deficiente? ¿Quién habla de incapacidad de abstracción, de falta de coherencia en el lenguaje de las clases populares dominadas? Todo eso lo hace quien tiene poder y, además, lo hace en función de su poder, o sea, al servicio de sus intereses. Quien tiene poder económico perfila a quien no lo tiene.[26] Es por eso que las clases dominadas sólo pueden perfilar a las dominantes cuando, quitándoles el poder, lo reinventan.

Por lo tanto, la transformación del modo de producción capitalista en socialista, la reinvención del poder, también debería orientarse en el sentido de la reinvención del lenguaje, de la creación de una nueva sintaxis. De esta forma, poco a poco, ya no tendríamos el lenguaje de los dominantes, con su gramática instrumentalizadora de su poder, ni tampoco el lenguaje "errado" de los dominados, considerado inferior, ilógico; en cambio, tendríamos una especie de síntesis dialéctica de ambos lenguajes, superaríamos el dominio de un lenguaje sobre el otro, de una sintaxis sobre la otra y, en última instancia, alcanzaríamos la reinvención del lenguaje. En

26 A este propósito, véase Albert Memmi, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 2ª ed.

la medida en que sabemos que tanto el lenguaje dominante como el dominado no se constituyen en el aire, en el vacío, sino en la concreción del sistema social y que implican una relación de poder y un "espacio" de lucha, podemos intentar la síntesis antes mencionada, no como un idealismo empecinado, sino aprovechando el nuevo sistema social, la nueva realidad material que la invención revolucionaria de la sociedad nos ofrece.

Nada de esto puede hacerse si, en lugar de una posición radicalmente revolucionaria y democrática asumimos una actitud mesiánica, elitista, ante las clases populares. O comulgamos de verdad con ellas o jamás aceptaremos la síntesis de la que hablé. Así como tenemos que reinventar el poder, debemos reinventar el lenguaje, la cultura. En este sentido, la revolución caminaría hacia una cultura nacional a partir de la superación de los antagonismos de clase.

ANTONIO: Estoy enteramente de acuerdo con el análisis de la cultura nacional en tanto manifestación de la clase dominante en una sociedad de clases. Son los miembros de la clase dominante los que determinan qué es y qué no es la cultura nacional. Sin duda, el concepto de cultura popular está relacionado con el sentido común, con los elementos de resistencia y de no-resistencia, con esa mixtura de dominación y de rebeldía ante la dominación. Todo eso podría constituir lo que llamamos cultura popular. Pero una cultura popular debe suministrar no sólo los elementos necesarios para transformar o reinventar el poder, sino también para reinventar la cultura, el lenguaje, la literatura, el arte, para reinventar la manera de comer, de beber, para reinventar la vida. Porque, en última instancia, crear una nueva sociedad es reinventar una nueva sociedad, y por eso mismo nos exige reinventarnos, recrearnos a nosotros mismos, porque sólo recreándonos individual y socialmente transformaremos la sociedad.

El gran desafío del proceso histórico transformador reside en alcanzar esa síntesis que podríamos denominar *cultura na-*

*cional y popular*, en la que participen todos los elementos constitutivos de la sociedad, en la que no exista uno que domine al otro sino que todos converjan en la creación de esa nueva concepción del poder y del lenguaje, de la literatura y la pedagogía, una sociedad en la que todos juntos conformen lo nacional y popular, o sea, que lo nacional incluya lo popular y lo que no es popular. En ese sentido, se elimina el antagonismo nacional/popular, y queda justamente el elemento nacional en tanto constitución de todas las expresiones culturales de una sociedad en la que ninguna impone a la otra su poder, sus valores, sus formas de expresión culturales, dominantes unos, dominados otros.

En suma, volvemos a la posición que sostiene que la sociedad debe ser una sociedad de diálogo, de participación total, en la que cada uno tenga una parte del poder y la suma de partes del poder constituya el poder como tal.

## La producción como respuesta a las necesidades

PAULO: Añadiría un punto a estas reflexiones, relacionado con la reorientación de la producción desde una visión distinta del proyecto de desarrollo, sin el cual la propuesta cultural de la que hablamos caería en saco roto.

Cuando aún trabajaba para el Consejo Mundial de Iglesias y asesoraba, junto con el equipo del Instituto de Acción Cultural, al gobierno de Guinea-Bissau en el ámbito de la educación, sobre todo de adultos, acostumbraba mantener conversaciones con el economista brasileño Ladislau Dowbor, por entonces asesor del Ministerio de Planificación Económica de Guinea. En el transcurso de esas conversaciones comparábamos el poder de los discursos progresistas, o incluso revolucionarios, acerca de la educación y la cultura, el poder de las innovaciones introducidas en el sistema escolar con el poder opuesto, procedente de la puesta en práctica de proyectos económicos sugeridos o inculcados por el liderazgo por algu-

na empresa multinacional. "A veces", decía Dowbor, "se decide en una noche el destino de una sociedad como esta, con la aceptación de dos proyectos económicos que deformarán el camino recién trazado para la reorientación de la educación y la cultura".

La dimensión política de la reorientación de la producción tiene que ver necesariamente con la participación activa de las masas populares. Vuelvo así a un aspecto al que aludiste enfáticamente cuando hablábamos de la reinvención del poder: el de la creciente participación popular en el poder y en la gestación del poder, algo que no ocurre si las masas populares no participan de algún modo en el proyecto económico de la sociedad.

¿Cuál es el espacio de participación de las masas populares en el acto productivo? ¿Son consultadas a través de equis caminos, a través de ciertas expresiones de poder local, sobre qué producir?

ANTONIO: O para qué producir.

PAULO: Para qué y para quién. A favor de qué, a favor de quién, contra qué y contra quién. Estas preguntas posiblemente harán reír a algunos burócratas en el poder, o candidatos a ocuparlo, que son los que están seguros de que deben decidir solos porque saben lo que tienen que hacer. Para mí, en la medida en que sabemos demasiado lo que tenemos que hacer, el poder no se reinventa. Es tomado. Sólo cambia de manos. Para que se reinvente es necesario que no sepamos todo lo que se debe hacer, que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Y que no por eso prescindamos de hacer y ensayar propuestas. Cuando digo que no debemos estar demasiado seguros de nuestras certezas no quiero decir con ello que lo seguro sea andar deambulando sin rumbo, buscando adivinar qué hacer. Eso sería caer en el ya criticado espontaneismo que, como dije antes, no tiene su opuesto positivo en la arrogancia autori-

taria y elitista. ¿Cuál es entonces el espacio de participación y libertad de los sindicatos? ¿Cómo la clase trabajadora se asume como sujeto y no sólo como instrumento de producción? Reorientar el acto productivo partiendo de una visión democrática es absolutamente fundamental para reinventar el poder y la cultura, el lenguaje y la educación. En el fondo, sin una reorientación de esas características, continuaremos reproduciendo la comprensión tecnocrática y elitista de la producción.

ANTONIO: Pienso que tu análisis, Paulo, no es sino la continuación de lo que estamos planteando.

PAULO: Fundamental, sin embargo.

ANTONIO: Quiero decir en otro ámbito, en el ámbito del desarrollo. Si sostenemos que la reinvención de la sociedad implica la de la política, del poder, de la pedagogía (lo cual supone que la sociedad se transforme en un proceso permanente de renovación), sin duda esto comprende la renovación no sólo del concepto de desarrollo sino también del de acción, del proceso productivo en tanto tal, entendido no como un proceso destinado a satisfacer pura y exclusivamente las necesidades económicas, sino a satisfacer *necesidades.*

Me parece que, en lo atinente al desarrollo, tenemos que formular el problema de las necesidades. Porque un proyecto nuevo de desarrollo, una reinvención del concepto de proceso de desarrollo debe responder sobre todo a las necesidades de las mayorías y, para eso, es decisivo descubrir cuáles son las necesidades de las clases populares. Son las clases populares mismas las que deben descubrirlas junto a ese nuevo tipo de intelectual que interioriza el sentir de las clases populares, que se apropia de ese sentir que se manifiesta básicamente en necesidades, en acciones destinadas a responder a las imperiosas necesidades vitales de las ma-

sas populares. Pienso que reorientar el proceso productivo, Paulo, significa ir al encuentro del proceso que imponga las necesidades, que determine lo que el pueblo debe comer, beber, oír, vestir o aprender.

El proceso productivo, antes de ser un acto de producción, debe ser un acto de descubrimiento de las necesidades del pueblo para poder satisfacerlas. Es innegable que esa respuesta a las necesidades del pueblo creará nuevas necesidades; en este sentido, el desarrollo es un redescubrimiento, una reinvención del propio proceso de desarrollo, porque será un acto que responderá a las necesidades esenciales del pueblo y estará fundamentalmente ligado a ellas. Con eso volvemos al problema de las preguntas clave, de las respuestas a las preguntas necesarias que el pueblo se hace para ser feliz. Porque, en última instancia, sólo es feliz respondiendo a sus necesidades, que tiene que encarar como proceso. No son necesidades fijas y para siempre; son históricas y deben exigir respuestas adecuadas al proceso de desarrollo.

Habría que insistir en el hecho de que el pueblo tiene el deber de descubrir sus propias necesidades, impuestas desde el exterior por un proceso productivo alienante determinado por las clases dominantes de la economía mundial. De tal manera que la reproducción o reinvención de lo político del acto de producir, de la economía del proceso productivo, implique una reinvención, un redescubrimiento de las necesidades del pueblo con el objetivo de eliminar las que son impuestas y descubrir o reinventar las propias.

Creo, Paulo, que para concretar ese análisis de las necesidades sería conveniente presentar ejemplos reales extraídos de nuestras vivencias, principalmente en África y tal vez en América Latina, donde se verifica esa contradicción entre un proceso productivo que debería satisfacer necesidades esenciales y otro que las impone.

PAULO: Exacto. Creo que nuestra reflexión sobre la reorientación de la producción –sin la cual no es posible reinventar la cultura, el lenguaje, la educación– necesita ser ampliada para que no demos la impresión de ser puros soñadores. Tenemos, por lo tanto, que reconocer las extraordinarias dificultades que el liderazgo político de un país pequeño, recién saliendo del yugo colonial, afronta en el día a día. Liderazgo que, o bien acepta por oportunismo o por opción la política neocolonial que mantiene colonizado al país, con menos obligaciones para el colonizador, o bien se orienta hacia una difícil independencia. Es preciso que tengamos en claro que sobre la joven nación que está independizándose se constituye en un espacio de disputas e intereses económicos, ideológicos, políticos.

Recuerdo los comentarios que me hacían algunos ministros de Estado, en diferentes países de África, con los que tenía relaciones personales y no sólo profesionales, acerca de las tremendas presiones que recibían de gobiernos extranjeros o de organismos privados especializados en proyectos de desarrollo. Y me hablaban de las visitas, a veces fatigosas e inoportunas, de técnicos de empresas especializadas en desarrollo que llegaban con sus valijas llenas de soluciones salvadoras para la economía nacional. Intentaban casi siempre convencer al gobierno del acierto y la urgencia, por ejemplo, de instalar una fábrica de jugos o de desgranar algodón. Cualquier fábrica, no importaba de qué. En el fondo lo que hacían, con alguna probable excepción, era imponer una necesidad, como decías antes. Obviamente, los proyectos se proponen como disparadores del desarrollo. La misma empresa que propone el proyecto casi siempre se encarga de obtener la financiación necesaria y gana un porcentaje sustancial sobre el monto del financiamiento. Sin embargo, en general, de acuerdo con informaciones que me daban, esos proyectos propiciaban el endeudamiento del país y no su independencia. Introducían instrumentos tecnológicos que terminaban intactos por ser inadecuados para el contexto.

Creo importante aclarar dos puntos: por una parte, al comentar las dificultades que enfrentan los liderazgos en circunstancias como las recién descriptas no pretendo tomarlos por inocentes de los errores cometidos. Algunos proyectos de los que fui informado, que casi no tenían interés popular, fueron ejecutados pasando por alto la opinión negativa de los organismos técnicos responsables. Por otra, al referirme a la introducción de proyectos superpuestos a la realidad y con una tecnología inadecuada para el contexto no pretendo decir que los países africanos no deberían dar un salto tecnológico. Pero es fundamental que el avance tecnológico no constituya una imposición o una invasión cultural.

En última instancia queda claro que la lucha por la preservación de la independencia conquistada –independencia en tanto autoafirmación nacional– no es menos ardua que la lucha por la conquista de la independencia. En ese sentido, la lucha continúa, aunque con un estilo diferente. Y si en esa lucha los líderes políticos se distancian de las masas populares, asfixiada por la burocracia heredada o conducidas por una ideología autoritaria y elitista todavía en nombre de la revolución, no tendrán cómo consustanciarse con la sociedad liberándose. El sueño inicial de liberación, de autonomía y de independencia se desmorona. En cierto momento del proceso, el distanciamiento entre los líderes y las masas es tan grande que el liderazgo debe apelar al autoritarismo disciplinario y controlador de todo y de todos. Se adoptan esquemas de seguridad para todo y para todos los momentos, de forma tal que el líder sucumbe prisionero de su seguridad. Una seguridad, en el fondo, armada contra el pueblo.

Un liderazgo comprometido con el proceso de transformación radical, inclusive en un país grande como Brasil, que alcanzó un nivel de desarrollo de sus fuerzas productivas y de modernización tecnológica bastante razonable desde el punto de vista capitalista, debe estar atento a ese tipo de presión

externa. Sin duda que un país como Brasil tendría muchas más condiciones para defenderse de estas presiones, dado que experimenta un proceso de autoafirmación, que los países donde trabajamos en África. Pero debemos dejar en claro que, cuando hablamos de la reorientación de la producción, de la reinvención del poder, de la reinvención de la cultura, de la educación, somos conscientes del mundo de dificultades y obstáculos que eso implica.



## Tercera parte

# CUANDO LA EXPERIENCIA SE CONVIERTE EN SENTIDO





## Los problemas concretos como único punto de partida

ANTONIO: Creo que somos conscientes, Paulo, de las dificultades que enfrentan los países que quieren alcanzar la independencia y proponer una nueva orientación para la producción, de las presiones de la economía mundial, de las multinacionales. Pienso en las presiones de las organizaciones, gubernamentales o no, nacionales o internacionales, que se ocupan del desarrollo adoptando prácticas a veces inconscientes, destinadas en muchos casos a ayudar a resolver el problema del desarrollo de esos países.

Sin duda, todas esas alternativas parten de una concepción errónea del proceso de producción porque no determinan las necesidades concretas del pueblo y en cambio proponen un proceso de desarrollo que satisface las necesidades externas del país. No digo que el país no necesite mantener buenas relaciones con la economía mundial, en la cual está inserto y de la cual depende su propia economía. Pero entiendo que una política de transformación de la sociedad debe procurar conciliar esas presiones externas con la solución de los problemas concretos del pueblo. La mayoría de las veces son cuestiones fáciles de resolver para las que el propio pueblo tiene las soluciones, encontradas a través de su propio conocimiento.

Me parece que cualquier reinvención del proceso de desarrollo debe partir no sólo de la determinación de las necesi-

dades fundamentales del pueblo (que el propio pueblo debe descubrir, reinventar) sino también del conocimiento que él tiene para responder a esas necesidades. Los gobiernos en los que el pueblo es líder deben reconocer las presiones del exterior, tanto de amigos como de enemigos.

Todo intento de formular una nueva concepción, una reorganización del desarrollo, debe partir del conocimiento y las técnicas que el pueblo posee para responder a esas necesidades. Como decíamos, cualquier proyecto político debe tener en cuenta ese sentido común, esas respuestas empíricas del pueblo a sus necesidades. Y, partiendo de eso, abrimos un espacio para que el pueblo desarrolle aún más su tecnología, sus conocimientos para responder a sus necesidades en ese juego de descubrir necesidades y reinventarlas, o de recrear técnicas, o de utilizar al máximo aquellas técnicas y conocimientos que permitan satisfacer esas necesidades. Creo que podemos proponer una forma de desarrollo que responda lentamente a las verdaderas necesidades del pueblo, pero con su imaginación y su participación, con sus acciones, sus reflexiones y sus conocimientos.

Sería bueno recurrir a ciertos ejemplos para verificar la existencia de la no utilización y el desprecio inconsciente hacia el conocimiento que el pueblo tiene para responder a sus necesidades. Desprecio no sólo hacia la creación de nuevas necesidades, sino hacia las formas prácticas que el pueblo encuentra para resolverlas.

Podría contarte, por ejemplo, que en Guinea Ecuatorial algunas organizaciones de ayuda que manifiestan la voluntad de contribuir a resolver los problemas del pueblo guineano propusieron aumentar la producción pesquera, conscientes de que el pueblo estaba subnutrido y de que, por lo tanto, es preciso aumentar el valor proteico de su alimentación. Con ese fin contribuyeron a la mecanización de la producción y propusieron hacerse cargo de la conservación de esa produc-

ción. La conservación se realizaría mediante congelación. Pero la producción de hielo en un país tropical –así como en un país europeo– implica la creación de energía, ¿y dónde encontrarla? La energía se produce mediante petróleo o electricidad. ¿Cómo obtenerla en un país que no posee electricidad y difícilmente consigue comprar petróleo? Sin duda, se vuelve posible en la medida en que nos proponemos valorizar o revalorizar las técnicas populares, buscar las técnicas de conservación tradicionalmente usadas por el pueblo que emplean la energía que se encuentra en la naturaleza, que proviene del fuego (en un país lleno de selvas y bosques la leña está al alcance de la mano) o del calor del sol (en un país tropical, el sol brilla todo el año). De modo que el problema de la conservación de los productos fue resuelto por la técnica tradicional.

PAULO: Antonio, ese ejemplo que citas habla por sí mismo y revela cómo la ideología autoritaria, que sobrevalora el conocimiento científico y la tecnología avanzada y desprecia la sabiduría popular, también prepondera entre aquellas personas e instituciones motivadas por la intención de ayudar. Ideología autoritaria, de la "blanquitud", según la cual el único que sabe es el centro; la "periferia" nunca sabe; el que determina es el centro, la periferia es en cambio determinada. En este ejemplo se ve claramente cómo esta ideología "inmuniza" a sus portadores contra la sola posibilidad de pensar, ni siquiera durante un segundo, que las clases populares de cualquier país puedan haber aprendido, en la práctica social en la que participan, a desarrollar técnicas para la conservación de alimentos. Nadie se toma el trabajo de preguntar, de indagar, porque la "incompetencia" de la población se considera una "dimensión de su naturaleza". Una vez más, la cuestión de la primera pregunta. El ejemplo vuelve a mostrarnos cómo las primeras preguntas se pierden, destruidas por la fuerza de las respuestas vigentes. La institución referida no le preguntó nada a la población. Planteó las respuestas de la tecnología de

la congelación, del congelador. Si hubiese preguntado habría descubierto que aquella población, a través del tiempo y en la lucha por autopreservarse, había encontrado respuestas a algunas de sus preguntas fundamentales. ¡Es increíble!

ANTONIO: Todo proyecto de ayuda al desarrollo de esos pueblos debe proponerse solamente descubrir junto al pueblo sus propias necesidades, pero también las formas tradicionales de satisfacerlas. Sólo a partir de esos pasos podremos proponer técnicas desarrolladas por otras culturas, técnicas simples de las que el pueblo pueda apropiarse de manera rápida. Podríamos llamarlas *técnicas apropiadas*. Por lo tanto, todo ese proceso educativo –porque es un proceso educativo– de resolver los problemas del pueblo debe comenzar, insisto, a partir del conocimiento empírico, que es el poder del pueblo para resolver sus problemas.

Además de eso, Paulo, el hecho de que no se planteasen las primeras preguntas para buscar las respuestas adecuadas conlleva consecuencias importantes en el ámbito cultural. Una población culturalmente acostumbrada a comer pescado ahumado, en virtud de una tecnología impuesta como es la congelación, debe cambiar sus hábitos alimenticios.

PAULO: Por lo tanto, cambiar su gusto. ¡Y el gusto es cultural!

ANTONIO: Es cultural. [*Risas.*] Surge entonces el problema de la resistencia. Es cierto que esa población no consumirá pescado fresco, porque eso significa romper con una tradición. No digo que esas tradiciones no deban cambiar, si así lo determina el pueblo.

PAULO: ¡Claro! Amílcar Cabral hablaba de la necesidad de superar lo que él llamaba las *negatividades de la cultura*.

ANTONIO: Si podemos conservar el gusto, la cultura, para resolver el problema fundamental de la desnutrición, entonces,

¿por qué tenemos que recurrir a otras técnicas que acabarán alterando el proceso cultural que el pueblo está realizando y que, de alguna forma, ya está solucionando los problemas del pueblo?

En ese sentido, todo eso es una corriente que conduce a la alteración y la creación de necesidades diferentes de las verdaderas necesidades del pueblo.

Puedo dar otro ejemplo, que también me parece interesante. Acabo de llegar del Zaire, vengo de una región que presenta el mismo problema: la desnutrición. Una zona que, ya antes de la llegada de los colonizadores, tenía la tradición de la *civilización del grano*: el pueblo siembra granos y vive en función de esa forma de producción, que a su vez estructura la sociedad de una determinada manera. En aquella época esa civilización tenía sentido porque la tierra permitía esa forma de producción para resolver los problemas de alimentación. Pero como la colonización diezmó los bosques y transformó un suelo rico en una tierra pobre, la civilización del grano dejó de tener sentido. Así, el pueblo debe buscar nuevas formas de resolver su problema fundamental, el de la desnutrición permanente, que persiste desde hace decenas de años.

Existe un proyecto ítalo-zaireño, patrocinado por la FAO, para introducir nuevos cultivos y nuevas técnicas de cultivo, las europeas, que emplean la mecanización. Pero la mecanización, Paulo, durará el tiempo que dure el proyecto; cuando se termine quedarán los tractores y las máquinas, que exigirán divisas para continuar funcionando en un país cuya producción no puede competir en el ámbito internacional para crear esas divisas.

Por un lado, pretenden introducir tecnologías no adaptadas al conocimiento del pueblo, sin preguntarse qué saberes tiene el pueblo para resolver el problema de su alimentación; por otro lado, buscar incorporar nuevos cultivos, tal vez de un tenor proteico más elevado como la soja, el mijo, etc., sin descubrir, con el pueblo, cuál es el grado cultural

y físico de aceptación, porque no cabe pensar que todo y cualquier alimento deba ser soportado cultural o físicamente por un determinado pueblo. Está comprobado, por ejemplo, que algunos pueblos no toleran la leche, uno de los alimentos más ricos en proteínas, y padecen reacciones alérgicas y rechazo físico si la consumen. Antes de hacer cualquier propuesta es necesario indagar cuáles son las respuestas físicas y culturales a esas innovaciones. Sin embargo, no podemos ignorar que la preocupación de los organismos nacionales e internacionales –aunque parte de una necesidad concreta, el problema de la desnutrición– tal vez también responde, de manera inconsciente, a necesidades de la industria internacional.

Aunque es innegable que constituyen un intento de ayuda verdadera para crear un espacio que le permita al pueblo resolver sus problemas esenciales, las propuestas de esos organismos están condenadas al fracaso si no tienen en cuenta los elementos culturales, de organización social y el saber empírico del pueblo, el conocimiento de sus técnicas y sus necesidades reales. Hay otra cuestión relacionada con eso, también importante, que de alguna forma ya abordé. Es la impotancia de descubrir el grado de resistencia a ciertas respuestas procedentes de afuera. En Bolivia, conversando con los aimaras sobre la necesidad de aumentar el contenido proteico de su alimentación para bajar la desnutrición, me enteré de ciertas creencias que, de no haberlas conocido, nos habrían impedido establecer las respuestas adecuadas. Una madre aimara me comentó una creencia común entre las mujeres de ese pueblo, según la cual dar leche y huevo al hijo significa correr el riesgo de que la criatura demore en comenzar a hablar o incluso se quede muda. O sea, el acto de dar al hijo leche y huevos implica un peligro inminente para la criatura. La madre, entonces, no le da ninguna de las dos cosas.

¿Qué conseguiríamos si, en un proceso educativo, determinásemos que es necesario enseñar a esa gente que se debe

dar leche y huevos a los hijos para formarlos como seres humanos? Existen creencias cuyo origen desconozco, pero que tenemos que descubrir, tanto ellos como nosotros.

PAULO: Sería muy interesante hacer una investigación que determinara el origen de esa creencia. Evidentemente, una creencia como esa o cualquier otra, dentro de la totalidad cultural, no aparece por azar. Existe alguna razón. Mientras hablabas recordaba un curso de formación de alfabetizadores que Elza y yo coordinamos hace unos años en Santo Tomé y Príncipe. Fue una de las mejores experiencias en las que participamos en África, la de formar cuadros viendo la unidad entre teoría y práctica. A partir del segundo día, en que junto con los asistentes al curso hicimos una visita al área para entender el universo lexical mínimo, y después de algunas consideraciones teóricas basadas en la propia investigación y en la selección de palabras generadoras, cada candidato se hizo responsable de la coordinación de un círculo de cultura. Al día siguiente dedicamos toda la mañana al análisis de la práctica realizada la tarde anterior. Los grupos de alfabetizados eran conscientes de la importancia política de su papel: ayudar en la formación de los futuros educadores. Recuerdo muy bien a uno de los participantes del curso, siempre callado pero muy atento y curioso. Trabajaba en el Ministerio de Salud como agente popular de salud. Ante los alfabetizandos se reveló como un extraordinario educador. Vivaz, inquisitivo. La palabra generadora con la que debía trabajar era *salud*. Eligió dramatizar una situación de la vida colonial a la manera de codificación. Fue una linda experiencia, a la que tuve el placer de asistir, en la cual usó su cuerpo con destreza. Hizo teatro, hizo ballet, hizo música, hizo de todo con su cuerpo, con su voz. En el fondo le estaba "proponiendo" al grupo de alfabetizandos que "leyese" su cuerpo, que aprendiese la unidad de su cuerpo con algunas palabras que pronunciaba a fin de alcanzar la palabra

generadora *salud*. Y en esa dramatización, en ese diálogo, fue arrancando respuestas a sus preguntas sobre la alimentación hasta llegar a la palabra *salud*, cuando el grupo de alfabetizandos expresó la misma relación entre huevo-leche y pérdida de la salud. "El colonizador inspiraba en la cabeza de los colonizados", según dijeron algunos de ellos, "que comer huevo era peligroso. En vez de comer huevo, el colonizado vendía a precio absolutamente accesible los huevos de sus gallinas al colonizador". En el fondo, la creencia en el mal que el huevo podía causar estaba motivada por el interés del colonizador en quedarse con los huevos del colonizado. Cuando hablaste de eso, me acordé de la experiencia de Santo Tomé y pensé qué interesante sería descubrir las raíces más remotas de esta creencia del mal que el huevo y la leche pueden acarrearles a los niños. De cualquier manera, tienes razón cuando dices que no será un discurso médico o pedagógico el que rompa con esa tradición, que debe ser muy antigua. La superación podría lograrse, no a partir del discurso sino de la práctica, poniendo en evidencia que el huevo no hace daño, comiéndolo ante la madre para que la madre vea, y asociando a esta práctica el conocimiento de la causa de esa creencia...

ANTONIO: ...que es preciso descubrir. ¿Por qué esta creencia está arraigada en las madres aimara? Ninguna madre administrará esa alimentación, aunque escuche todos los discursos que podamos hacerle en un programa educativo impuesto desde afuera y destinado a resolver los problemas concretos de desnutrición de ese pueblo. Tenemos que conocer el origen de esas creencias populares para poder eliminarlas. Esas creencias impiden la aceptación de soluciones adecuadas: ese pueblo, por ejemplo, puede producir huevos y leche, pero no usa la producción para resolver sus propios problemas, no la destina al consumo de esa comunidad.

PAULO: Sería necesario un psicoanálisis histórico-cultural.

ANTONIO: Un psicoanálisis para su liberación.

Pienso que podríamos hacer una lista con muchos ejemplos sobre la relación entre la medicina y la salud del pueblo. Cualquier programa sanitario, en mi opinión, debe comenzar por averiguar cuáles son los conocimientos de salud de un determinado pueblo. Todo programa de alfabetización sanitaria debe comenzar, no por la imposición de un conocimiento, sino por descubrir el que ese pueblo posee y valorarlo en aquello que presenta de positivo. De suerte que podamos utilizar todas las respuestas empíricas presentadas por el conocimiento popular con relación, por ejemplo, a la conservación de los alimentos. Por su parte, todos los programas de medicina moderna deben aproximarse al saber popular para entender el rechazo a ciertas técnicas, a ciertos medios de prevención y cura, a ciertas formas de utilización de determinados medicamentos. Todos esos elementos deben ser descubiertos para poder ser eliminados y propiciar la aceptación de las respuestas apropiadas, venidas desde fuera hacia adentro.

Insisto en que cualquier proyecto de transformación de una sociedad tiene que ser una reinvención en todos los planos. Y en el de la salud es fundamental partir del conocimiento empírico del pueblo en lo que atañe a su preservación y protección.

PAULO: Mientras conversábamos sobre esta necesidad permanente que tienen el educador en tanto político y el político en tanto educador de preguntarse –una vez más la cuestión de la pregunta– constantemente sobre ciertas creencias populares, me acordaba de un caso muy interesante que leí años atrás en un libro mexicano cuyo autor no recuerdo. Era una experiencia de un técnico agrónomo que, llegado a una comunidad campesina mexicana, propuso sustituir el maíz autóctono por el híbrido. En el desempeño de su tarea mantuvo varias reuniones con la comunidad campesina, en las que habló de las ventajas económicas que produciría esa sustitución. El agró-

nomo se explayaba sobre la productividad. El aumento de la producción sería indiscutible, exultante; medía el área de las parcelas, calculaba con los campesinos cuánto más podrían producir. Y los campesinos decían sí, muy bien, y finalmente sustituyeron un maíz por otro. Muy feliz, muy contento, llevando siempre su discurso de buenas intenciones consigo en el cumplimiento de una tarea que le parecía importante, fundamental. La tarea era realmente importante, pero estaba mal cumplida. A la vuelta, fue al mismo lugar para examinar los resultados. El cambio al maíz híbrido había intensificado la producción, como había previsto. Pero los campesinos habían parado de producir, de plantar maíz híbrido, y habían vuelto a plantar el otro maíz. Sólo entonces supo las razones por las que los campesinos plantaban maíz autóctono. La fundamental era que esa comunidad no plantaba el maíz para venderlo sino para comerlo en tortillas y el gusto del maíz híbrido era absolutamente diferente del otro y alteraba una dimensión fundamental de la cultura de la comunidad, representada por el gusto de la tortilla. Ese agrónomo tuvo que sufrir ese impacto para comprender una obviedad a la que ya aludimos en este diálogo: antes de proponer un cambio es preciso saber cuáles son las condiciones culturales del grupo al que se le hace la propuesta.

ANTONIO: Y cuáles son sus condiciones físicas.

PAULO: Sus condiciones físicas, orgánicas, de aceptación o de resistencia a la propuesta que va a hacérseles. En el fondo tenemos, otra vez, que volver a un punto sobre el que insistimos muchísimo en esta conversación: la necesidad que tienen el educador y el político, sin pretender separarlos, de dejarse impregnar por las "aguas culturales" de las masas populares para poder sentirlas y comprenderlas. Fuera de esto, lo que pueden obtener casi siempre es una comprensión defectuosa de lo real, de

lo concreto, a la cual le falta, por eso mismo, una dimensión fundamental: cómo actúan y se ven las masas populares en relación con el contexto.

ANTONIO: El ejemplo que acabas de presentar demuestra la importancia de partir del conocimiento, tanto positivo como negativo, de las capas populares para proponer, junto con ellas, una respuesta a esas necesidades. Porque ese descubrimiento debe hacerse con ellas, y no desde afuera; ellas mismas deben tomar conciencia de que su conocimiento posee, al mismo tiempo, aspectos positivos y negativos que son pertinentes para comprender que es necesario recurrir al dominio del saber popular. Propondría que reflexionemos también sobre esa mujer aimara que me informó acerca de una creencia que impide a su comunidad utilizar productos que ellos mismos producen para solucionar de manera eficaz un problema fundamental de su gente: la desnutrición.

Curiosamente, hablabas de otro ejemplo semejante en el que el producto inclusive era el mismo, huevos. Y fue una experiencia pedagógicamente interesante, la del animador que teatralizaba la decodificación de la palabra *salud*, en la cual también afirmaba que el huevo constituía un peligro como alimento.

PAULO: Sin embargo, él contestaba.

ANTONIO: Así es; digamos que afirmaba la existencia de la creencia.

PAULO: Exacto; y, según él, había sido inspirada históricamente por el colonizador.

ANTONIO: Me gustaría ahora reflexionar un poco sobre eso, porque la respuesta me parece interesante. Diría que es demasiado obvia. Esa misma respuesta me dio la mujer aimara

cuando le pregunté el porqué de esa creencia: "Fueron los españoles", dijo, "los colonizadores españoles influyeron en el pensamiento de nuestro pueblo para que no tomásemos leche ni comiésemos huevos, pero no dijeron que no los produjéramos; por el contrario, teníamos que producirlos, pero para ellos, no para resolver el problema alimentario de nuestros hijos, y esto aún es válido". Por lo tanto, la respuesta es evidente. Si en el origen está el colonizador, debemos indagar cómo es posible que esa creencia se mantenga después de tantos años de relativa independencia.

Ahí tendríamos que preguntarnos, por ejemplo: ¿la partida del colonizador no significa entonces la independencia real del pueblo aimara? ¿Otro colonizador, esta vez *criollo*, sustituyó al antiguo e hizo todo lo posible para que la creencia continuase en la sociedad aimara?

PAULO: Me parece muy interesante el camino que propones al hacer la pregunta, al indagar sobre la respuesta aimara.

La impresión que tengo, sin embargo, es que la segunda pregunta debería apuntar mucho más a entender el poder fantástico de la ideología colonizadora interiorizada por el colonizado, que interioriza también una figura propia del colonizador. Cuando el colonizador es expulsado, cuando deja el contexto geográfico del colonizado, permanece en el contexto cultural e ideológico como una "sombra" interiorizada por el colonizado.

Exactamente en eso consiste la colonización de la mente. En una de mis visitas de trabajo a Cabo Verde tuve la oportunidad de escuchar un excelente discurso del presidente Arístides Pereira, en el que decía: "Expulsamos al colonizador, pero ahora necesitamos descolonizar nuestras mentes".

Y ese proceso de descolonización de las mentes es más lento que el de la expulsión física del colonizador. No es automático. La presencia del colonizador como "sombra" en la intimidad del colonizado es más difícil de exteriorizar, porque al

expulsar la sombra del colonizador, el colonizado, en cierto sentido, tiene que llenar el "espacio" que antes ocupaba la "sombra" del colonizador con su propia libertad,[27] es decir, con su decisión, con su participación en la reinvención de su sociedad.

En el fondo, la lucha por la liberación, como decía Amílcar Cabral, "es un hecho cultural y un factor de cultura". Es un hecho profundamente pedagógico y me arriesgaría a decir que es también una especie de psicoanálisis histórico, ideológico, cultural, político, social en el que el diván del psicoanalista es sustituido por el campo de lucha, por la militancia en la lucha, por el proceso de afirmación del colonizado en tanto no más colonizado, o de las clases dominadas que se liberan. Volviendo a nuestro tema tengo la impresión, en el caso de la mujer aimara, de que alcanzó cierto momento crítico de comprensión de la fuerza de la ideología del colonizador que impregnó su cultura con el miedo a comer huevo y tomar leche, como ella misma explicó. Sin embargo, esa comprensión a nivel intelectual no bastó para superar la presencia del colonizador, como dijiste, que sería una especie de colonizador hijo de blanco y criolla que repite o enfatiza los procedimientos del primer colonizador.

Creo, para concluir, que la cuestión planteada por la mujer aimara, como la de nuestro compañero de Santo Tomé, nos remite a una comprensión crítica de la fuerza de la ideología colonizadora.

ANTONIO: Pienso, Paulo, que no es sólo una ideología que invade las mentes, que se lanza sobre las ideas, sobre las creencias.

PAULO: No, no quise decir eso.

27 A este propósito, véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, ob. cit.

ANTONIO: Lo importante es que esas creencias, esas ideas se expresan en acciones cotidianas, de modo que la liberación no es solamente una liberación mental.

PAULO: ¡Obviamente no!

ANTONIO: Es una liberación corporal, física también.

PAULO: Exacto.

ANTONIO: Porque no se trata solamente de la sombra del colonizador, es también el cuerpo del colonizador que se manifiesta en el del colonizado.

PAULO: Exacto. La sombra del colonizador, en el fondo, se transforma en una presencia física. Ahí es donde está la gran fuerza de la ideología colonizadora o de cualquier ideología. Dotada del poder de opacar las conciencias, no es una simple idea: es la concreción. Entonces, lo que era la sombra del colonizador se transforma en presencia a través del propio cuerpo del colonizado y de su comportamiento.

## Experiencias de lucha y aprendizaje

ANTONIO: Es posible presentar muchos ejemplos relacionados principalmente con acciones cotidianas, con formas de alimentación, y a partir de ahí podríamos analizar la importancia de la lucha cultural como lucha política y económica.

He aquí un caso: el colonizador introdujo en África alimentos que solamente se producen en Europa y que permanecerán como productos esenciales en la alimentación de los pueblos africanos, como es el caso del pan.

Hecho de harina de trigo o de avena o de gramíneas que existen en Europa, el pan continúa siendo la base de la alimentación de pueblos que no producen trigo. Sin embargo,

existen otros productos que pueden sustituir la harina de trigo que, por el hecho de tener que ser importada, socava la economía de esos países que pretenden independizarse de la economía impuesta desde el exterior. Por ejemplo, en las colonias portuguesas se sigue consumiendo vino portugués, lo que significa un gasto de divisas, cuando esas colonias pueden recurrir al vino de palma, una bebida que tú y yo apreciamos muchísimo.

Mientras hablábamos, pensaba en la posibilidad de descubrir las diferencias y en la posibilidad de contar las experiencias que hemos vivido, sobre todo en África. Creo que sería interesante volver a hablar del papel que nos dio el Consejo, esa oportunidad de recorrer el mundo, de participar de experiencias diversas tanto desde el punto de vista pedagógico como político.

En mi reseña sobre tu libro *Der Lehrer...*, afirmo que dos elementos contribuyeron a que tu práctica y tu teoría pedagógica diesen un salto cualitativo. El primero fue tu ingreso en el Consejo que, según tú mismo, significó el encuentro con un espacio de libertad que te desafió a recrear, a hacer una lectura crítica de tu trabajo anterior. Y el segundo fue que te permitió descubrir África e hizo posible la reflexión que es producto del descubrimiento del Otro: del descubrimiento de la *diferencia*, del respeto, de la tolerancia.

Me gustaría que profundizaras en ese análisis y dijeses si estás de acuerdo con lo que acabo de decir.

PAULO: Sí, coincido con tu análisis. Y también leí tu reseña. Sin duda la posibilidad de deambular por el mundo mientras trabajaba en el Consejo Mundial de Iglesias tuvo una importancia vital para mí.

En una rápida recapitulación, pensemos en lo siguiente: yo había vivido en forma intensa en Brasil, más precisamente en Recife, una experiencia rica como educador, primero como profesor de lengua portuguesa, después como profesor de historia y filosofía de la educación en la Universidad

de Recife, a la que me unió una actividad permanente desde la década del cuarenta, a veces en áreas urbanas, otras veces en zonas rurales y otras como educador popular. En los años sesenta participé, con mi generación, de un momento que cuestionó la historia sociopolítica del país, he hablado de eso en algunos de mis trabajos. Antes del golpe de Estado de abril de 1964 coordiné el Plan Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación. Después del golpe, que echó por tierra los sueños de mi generación, y no solamente los de ella, partí al exilio. Primero estuve en Bolivia. Pasé dos meses en los rigores de la altura, para mí insoportable, de La Paz. Y también sin perspectivas, debido al golpe ocurrido en Bolivia quince días después de mi llegada. Luego, como ya dije, pasé a Chile, donde inicié un aprendizaje muy constructivo con el proceso histórico chileno, con el pueblo chileno, con los educadores y educadoras chilenos.

En 1969 dejé tu país y me instalé durante casi un año en los Estados Unidos, desde donde, por invitación del Consejo Mundial de Iglesias, me trasladé a Ginebra.

Llegué al Consejo y, sin pretender idealizar la Casa, encontré un ambiente serio, de compañerismo, de lealtad. Jamás sorprendí en los pasillos de esta Casa, en los diez años en que viví y trabajé aquí, mezquindades ni subestimaciones. Nunca tuve noticia de ningún tipo de crítica, hacia mí o hacia nadie, motivada por razones inconfesables. Jamás fui invitado por el secretario general o por el director del departamento en el que trabajaba para recibir una advertencia o una sugerencia de mayor cautela en mis escritos o mis pronunciamientos en las reuniones oficiales dentro o fuera de la Casa.

Reitero otra afirmación anterior: mi tarea como consultor especial del Departamento de Educación me llevó a conocer gran parte del mundo a través de invitaciones de iglesias, de movimientos sociales, de gobiernos, de órganos de las Naciones Unidas y de universidades.

Creo que esto bastó para que me diera cuenta de que estaba viviendo una etapa importante y singular de mi vida. Un

momento que era un verdadero desafío. Comprendí inmediatamente que debía hacer lo posible para aprovecharlo y agucé mi curiosidad para aprender más.

Evidentemente esas nuevas condiciones en las que comencé a probarme, que supe aprovechar muy bien, fueron un componente fundamental de mi formación permanente.

Así, cuando dices que mi llegada al Consejo y mi "convivencia" con África son momentos importantes en mi formación, estás en lo cierto. No es casual que las primeras o segundas palabras de las *Cartas a Guinea-Bissau* sean una humilde demostración de lo que significó para mí el encuentro con África, que en el fondo fue un reencuentro conmigo mismo, con Brasil. En última instancia, como decías, al enfrentar los misterios de África descubrí mis propios misterios, mis secretos de brasileño exiliado. Debo repetir que, gracias a esta Casa, el contexto africano, el asiático, el latinoamericano, el de América Central, el del Caribe, sus luchas en diferentes niveles... todo eso me llevó, a lo largo de los diez años que permanecí aquí, a alcanzar una comprensión más crítica de la educación como acto político y de la política como acto educativo.

Recuerdo que, en el informe que redacté después de mi primera visita a África, llamaba la atención sobre algo realmente obvio pero que es necesario vivir para obtener un conocimiento más sólido: cuán difícil es recrear una sociedad. Fueron mis vivencias anteriores a mi llegada a esta Casa, fue mi estadía en Chile, en el Chile anterior a Allende y el Chile de Allende, fueron mis visitas a Tanzania, a Zambia, a Angola, a Guinea-Bissau, a Santo Tomé y Príncipe, a Cabo Verde, a Nicaragua, a Granada, por mencionar sólo estos contextos, las que me posibilitaron entender –más que la mera lectura de libros, aunque ayudado por algunos– la precisión de la seriedad, de la coherencia, de la persistencia en el trabajo, de la humildad en el compromiso político. La precisión de una fe rigurosa en el Pueblo y no solamente en la exactitud científica.

Recrear una sociedad es un esfuerzo político, ético, artístico; es un acto de conocimiento. Un trabajo pacientemente impaciente, como diría Amílcar Cabral.

La comprensión de las diferencias, la cuestión de la tolerancia, todo eso se me ha planteado en la larga experiencia del exilio, cuya mayor parte viví en esta Casa y en esta ciudad de Ginebra.

Por último, al hablar de mi paso por esta Casa, me gustaría referirme una vez más a las amistades que cultivé aquí y que aún conservo, a pesar de la distancia.

ANTONIO: Al escucharte me parece oír una parte de mi propia historia en relación con el Consejo. He revivido todos esos aspectos positivos, tanto intelectuales como afectivos, que viví allí. No me parece necesario hacer un discurso más o menos idéntico al tuyo. Sólo puedo añadir que estoy aquí desde hace apenas dos años, que estoy en la prehistoria [*ríe*] en relación con tu experiencia, que ya es historia. Pero estoy seguro de que esas historias tienen puntos comunes y presentan también aspectos diferentes.

Nuestras diferencias son únicas, dentro de elementos comunes, pero también diferentes. En ese sentido, creo que esas diferencias están dadas por la personalidad de cada uno, por la diversidad de nuestra formación, de nuestras maneras particulares de responder tanto intelectual como políticamente. Si mantenemos este diálogo es porque somos iguales y diferentes al mismo tiempo.

PAULO: Correcto.

ANTONIO: Y es justamente la diferencia lo que nos permite dialogar. Las condiciones históricas cambiaron y, por consiguiente, nuestras experiencias son históricamente distintas. Ya no es la época de la euforia de la liberación de los pueblos africanos, sino la de la consolidación o no de la independencia; es la época de las presiones políticas y económicas de los centros de poder.

PAULO: ¡Perfecto!

ANTONIO: Es el momento de la crisis internacional, una época en la que la euforia de la independencia toma conciencia de las enormes dificultades que entraña liberarse. Pero, más allá de esta toma de conciencia de los límites históricos en plena crisis de la economía internacional, hay atisbos de esperanza, como es el caso de Nicaragua, que creo que debemos mencionar. La esperanza renace una y otra vez, pero las esperanzas son otras.

PAULO: Y las razones también son otras algunas veces, y otras son las mismas.

ANTONIO: A veces son las mismas y otras son diferentes. En este sentido, repito, nuestras experiencias son semejantes, aunque diferentes, y está bien que sea así.

PAULO: Exacto.

ANTONIO: Porque de lo contrario nos reduciríamos a un plano de igualdad en el que el diálogo se volvería imposible.

Pienso que una de las características de tu trabajo (y me gustaría mucho que también lo fuese del mío) es esa necesidad que sientes de criticarte, de cuestionarte, de desconfiar constantemente de tu labor en los planos práctico y teórico, de proponerte nuevas preguntas y nuevas respuestas y nunca manifestar con actitud conformista: "Alcancé lo absoluto".

Muchas de las críticas que te han hecho son injustas porque no consideran tu tarea como un proceso sino como un resultado. Esto es doblemente erróneo. Porque tú mismo consideras tu trabajo como un proceso y no como un resultado. O sea, tú mismo te criticas. Y basta seguir tus textos para entender que eres el más exigente de los críticos con relación a tu trabajo intelectual, práctico-teórico.

Me gustaría, por lo tanto, apelar a tu capacidad crítica y desafiarte a hacer una lectura de uno de tus escritos: *Cartas a Guinea-Bissau*. Para eso te propongo que retomemos nuestros primeros diálogos, iniciados en 1979. Recuerdo que, en uno de ellos, Lígia Chiappini hizo algunas observaciones sobre tu trabajo. Según ella, existe en él una especie de elucidación permanente, continua. Es decir que cada libro clarifica al anterior. A nuestra amiga Lígia le parecía que en *Cartas a Guinea-Bissau* está más claro lo que entiendes por "oprimido" que en *Pedagogía del oprimido*.[28] Y tú le respondiste: "También creo que es así, que ocurre así, como asimismo en *Pedagogía del oprimido* ilumino ciertos puntos que eran más oscuros en trabajos anteriores, para alcanzar una mayor claridad de determinados conceptos". (Aquí vemos, Paulo, tu necesidad permanente de aclararte, de cuestionarte.) "Por eso", añades, "las críticas basadas en ciertos conceptos tomados aisladamente son infundadas, porque es preciso ver mi trabajo como un proceso y no como un resultado fijo. Al fin de cuentas, todavía no he muerto", concluías.

Y entonces te hice la siguiente observación: "He leído tres libros tuyos: *La educación como práctica de la libertad*, *Extensión y comunicación* y *Pedagogía del oprimido*, pero desgraciadamente no he leído *Cartas a Guinea-Bissau*". Ya en esa oportunidad te dije que veía en esos trabajos "la falta de un análisis sociológico más profundo. El concepto de oprimido, por ejemplo, me parece un concepto muy abstracto; incluso el de clase social es empleado de manera abstracta en esos tres libros". Y estuviste de acuerdo con mi análisis.

Y agregué: "El problema radica en definir cómo esos conceptos operan en la realidad, en verlos funcionar en la realidad, o en ver cómo responden a una realidad concreta, múltiple. Sin duda has superado esa abstracción de los con-

28 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, ob. cit.

ceptos desde tus primeras obras hasta las más recientes. En tus libros se ve el proceso de surgimiento de los conceptos sociológicos con la intención de atrapar, de comprender cada vez más la realidad concreta". Pero, continuaban mis observaciones, "aún no se logró, sin embargo, la precisión necesaria. Y esto está relacionado con el problema de lo abstracto en tanto tal, como la cuestión de la lucha de clases, necesaria para una visión sociológica más científica de *determinada* sociedad".

"Existen análisis que parecen precisos, pero que sin embargo son bastante abstractos; tal vez la utilización de ciertos conceptos se explique porque fueron tomados de tus lecturas. Por ejemplo, para explicar el empleo de conceptos abstractos, a partir de lecturas diferentes, podemos estudiar la utilización que haces de Erich Fromm, en el sentido en que tomas al hombre como concepto, teniendo ese concepto un contenido abstracto tanto en Fromm como en el uso que haces del concepto".

Pienso, sin embargo, que ese es el gran problema de todos los intelectuales: una práctica nueva, inédita, no va necesariamente acompañada por la creación de una nueva conceptuación que la explique. Ahora que ya leí *Cartas a Guinea-Bissau*, te desafiaría [*risas*] a continuar aquel diálogo, a hacer una reflexión conjunta sobre esa obra, a ver de qué manera podríamos iniciar una lectura crítica de esas cartas.

Confieso que las leí dos o tres veces y que la última vez hice anotaciones. La idea de hacer una lectura crítica de tus *Cartas* se me ocurrió porque, en mis viajes por América Latina, descubrí que es una obra muy leída por los educadores populares, que han buscado usar las ideas y los sueños posibles que propones aplicándolos a la realidad latinoamericana para construir una experiencia pedagógica transformadora.

Hasta recuerdo el lugar donde hice la última de esas lecturas. Tú sabes cuán difícil es para nosotros, los exiliados, conseguir la visa para entrar en algunos países latinoamericanos. Recuerdo que, yendo a Bolivia, tuve que detenerme

en Perú, en el aeropuerto de Lima, donde me vi obligado a esperar siete u ocho horas. Pedí al gobierno peruano que me diese una autorización para dormir en un hotel y me fue negada; entonces tuve que pasar siete u ocho horas en el aeropuerto de Lima, donde sólo pude comer un sándwich [*risas*] y beber una bebida a la que llaman inca-cola. Pero bien sabes que, viajeros como somos, tenemos que aprovechar el tiempo. [*Risas.*] Me propuse, en esas siete horas, el ejercicio de emprender una lectura crítica, una nueva lectura de tu libro.

Tengo la costumbre, en los viajes, no sólo de hacer críticas de los libros que leo, sino también de escribir todo lo que se me ocurre en una especie de diario de viaje en el que registro esos elementos importantes que siempre surgen. Para empezar ahora la lectura crítica de *Cartas a Guinea-Bissau* querría leer esas notas un poco desordenadas, tomadas después de un viaje de veintitantas horas. Voy a leerlas tal como las escribí:

> En esta larga espera en el aeropuerto, leo *Cartas a Guinea-Bissau*, de Paulo Freire. Es un buen documento, que sin embargo sólo muestra el comienzo de un proceso todavía no concluido. Esa visión general del proceso habría permitido analizar los diferentes problemas, agudos y serios, que se presentaron en la experiencia completa. Las *Cartas* son un buen principio teórico, una buena propuesta teórica, interesantes sueños teóricos de una experiencia que después presentó serias dificultades para ser analizada. Pienso que cabrían aquí algunas observaciones críticas.
>
> Primero, los sueños propuestos no consideran con profundidad el problema cultural del país, que es multicultural y no de cultura única. Faltaría, en este sueño o en estos sueños posibles, un conocimiento profundo de las culturas que informan esa nación naciente que se llama Guinea-Bissau, conocimiento necesario para entender los

elementos esenciales de las culturas que permiten la elaboración de proyectos políticos, culturales y económicos de desarrollo que puedan tener éxito en la transformación de la sociedad.

La segunda observación es que en estas *Cartas* existe una sombra, un fantasma del modelo occidental de sociedad, aunque ese modelo sea una sociedad socializante, de carácter socialista. El otro problema sería el de las lenguas, acerca de las que Paulo afirma que "son un hecho importantísimo a considerar". Sin embargo, creo que esa enunciación del hecho importantísimo no está desarrollada, porque en esa época existía un desconocimiento casi absoluto de la existencia del problema de las lenguas autóctonas.

PAULO: No, no había un desconocimiento del problema. En la segunda carta que le escribí a Mario Cabral, decía: "Finalmente, entre otros tantos aspectos que venimos discutiendo y a los que no hice referencia en la carta de hoy, existe uno que me preocupa: el lingüístico. Preferimos sin embargo discutirlo personalmente, tanta es su complejidad". Pero más adelante aclaré mejor el tema.

ANTONIO: Muy bien, muy bien.

PAULO: En verdad hay algo que decir sobre el problema.

ANTONIO: Ese desconocimiento, que me dices que no era tal, es la necesidad política e histórica de proponer la lengua portuguesa como *la* lengua.

PAULO: Pero yo nunca propuse eso. La situación concreta en que se encontraba el país llevó al liderazgo del PAIGC a adoptar la lengua portuguesa como lengua oficial y la lengua creole como lengua nacional.

ANTONIO: Exactamente. Y, en ese sentido, la crítica que podemos hacer con relación a ese libro es descubrir esa parte tuya invisible. [*Risas.*]

PAULO: Siempre hay algo invisible que espera ser desvelado.

ANTONIO: Lo cual es importante para impedir una lectura simple y errónea.

PAULO: De acuerdo.

ANTONIO: Entonces, la cuestión político-histórica que planteas, el hecho de que los líderes hayan escogido la lengua portuguesa como vehículo para la alfabetización, implica problemas esenciales que después desembocarán en el relativo fracaso de la alfabetización.

Ahora bien, haciendo una crítica un poco externa al libro, yo diría que uno de sus defectos quizá sea no mostrar ese misterio del libro, esa sombra del libro, ese no-yo del libro que, sin embargo, está incorporado de modo abstracto o latente. Además de eso, la participación de los alfabetizandos en su propia formación no se considera un elemento esencial.

PAULO: Creo que debes releer el libro. En primer lugar, caro Antonio, una de las marcas fundamentales de mi práctica político-pedagógica ha sido la defensa intransigente de que la educación radical, revolucionaria, no es un quehacer *para* las clases populares, sino *con* ellas. *Pedagogía del oprimido* está lleno de análisis y afirmaciones sobre ese principio. *Acción cultural para la libertad y otros escritos* también, al igual que el libro que criticas. En la página 77, que abro ahora por azar, refiriéndome a la experiencia de Sedengal, digo: "Es esta asunción del proyecto por la comunidad la que explica, todavía, la presencia de esta siempre a través de la mayoría de sus habitantes en las reuniones periódicas que realizan los miembros de la Comisión Coordinadora en Sedengal con los animado-

res de los círculos de cultura. Reuniones de evaluación, digo incluso, en las que aparentemente debían participar sólo los animadores pero a las cuales la comunidad, con el mayor de los intereses, se incorpora".[29]

ANTONIO: De suerte que, en el fondo, el partido tiene una participación más bien activa. No digo que no se insista en la participación del alfabetizando, sino que en la medida en que el libro no insiste en la necesidad de impregnarse de la cultura del otro, que parte del otro, la participación no es una participación activa.

PAULO: No me parece acertada tu observación.

ANTONIO: Pienso que podrías comenzar a responder a estas críticas, desde la última a la primera, como mejor prefieras.

PAULO: Me gustaría dejar muy claro que, al no estar de acuerdo con tus críticas, no estoy asumiendo la posición de quien simplemente se siente mal cuando es criticado. De ningún modo. Lo que no puedo aceptar es que digas que en las *Cartas a Guinea-Bissau* no hay una marcada insistencia sobre las expresiones culturales de los educandos. Este punto, como el anterior, está tan presente en mis trabajos que sería raro que no hubiese aparecido directa o indirectamente, explícita o implícitamente en el libro.

En la primera carta a Mario Cabral digo algo que sugiere y subraya lo contrario de tu crítica:

> En la perspectiva liberadora, que es la de Guinea-Bissau, que es la nuestra, la alfabetización de adultos, por el contrario, es la continuidad del esfuerzo formidable que tu pueblo comenzó a hacer hace mucho tiempo, hermanado con sus

29 Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau*, ob. cit.

> líderes, para la conquista de *Su Palabra*. De ahí que, desde esa perspectiva, la alfabetización no pueda escapar del seno mismo del pueblo, de su actividad productiva, de su cultura, para esclerosarse en la frialdad sin alma de las escuelas burocratizadas.[30]

Si consideras, por ejemplo, la metodología del trabajo que realizamos en Guinea-Bissau desde nuestra primera visita, en que tomamos la realidad del país como si fuese una codificación cuya "lectura" intentamos hacer con los compañeros nacionales y a partir de la cual, con ellos, fue posible enseñar un programa mínimo y siempre flexible de acción, entenderás nuestra opción por la participación y nuestro respeto por la cultura local.

Y si hicimos esto, y de esto hablé exhaustivamente en todo el libro, sería una tremenda contradicción no haber puesto énfasis en la necesidad y el respeto por la cultura del otro.

La participación efectiva del educando en el proceso de educación, la preocupación por sus expresiones culturales, todo eso, mi querido Antonio, está mencionado de modo insistente en el libro. En mi análisis de la escuela de Có, uno de los aspectos que más resalto es precisamente la participación de los asistentes en el trabajo productivo, pero también en la organización curricular.

ANTONIO: Tanto el proyecto del Ministerio de Salud como el del Ministerio de Desarrollo habían considerado las necesidades y las formas de respuesta, las necesidades de las diferentes culturas para elaborar…

PAULO: No estoy seguro. En el fondo, asesorábamos directamente al Ministerio de Educación. Nos extendíamos a los demás porque era imposible tomar la educación en sí misma.

30 Ibíd., p. 92.

Sin embargo, en mis conversaciones con Ladislau Dowbor, recuerdo que él defendía proyectos de desarrollo que, centrados en las necesidades de las áreas rurales, se fundamentaran en la participación total de sus poblaciones. Recuerdo los intercambios de ideas, de carácter naturalmente particular, ya que no teníamos ni podíamos tener poder de decisión, acerca de la posibilidad de vincular el esfuerzo educativo al desarrollo en aquellas áreas en las que los proyectos fueran implementados.

No obstante, no siempre todo lo que se vive en una práctica sale a la superficie cuando se habla de ella. A veces porque, en el acto de escribir, se escapan; a veces porque, en el momento de la redacción, no parecen fundamentales; a veces porque tácticamente debían ser explicadas en aquella época.

Hablaré enseguida de un tema que no quedó elucidado en el libro: *el problema de la lengua*. Es posible que me haya equivocado al no haber hablado claramente de la cuestión por motivos tácticos. De cualquier modo, no me arrepiento de lo que hice.

Es interesante que hayas hecho esas críticas –aun cuando yo no las acepte– porque de ese modo me permites aclarar algunos aspectos importantes, sobre todo acerca de la cuestión de la lengua.

ANTONIO: Paulo, estoy muy contento de que mantengamos este diálogo para profundizar aún más en la comprensión del libro y de la experiencia. Mi lectura de las *Cartas* no es una lectura absoluta; cada vez que leo un libro hago lecturas diferentes.

PAULO: Seguro.

ANTONIO: Yo te decía que, entre todas las causas que me habían llevado a leer críticamente las *Cartas*, una se relaciona con el uso de tus ideas para su aplicación en América Latina.

PAULO: Sí, y eso ocurre también con otros libros, y con libros de otros autores. De cualquier manera, es preciso decir que un sinnúmero de reflexiones teóricas del libro tienen que ver con América Latina.

ANTONIO: Y en segundo lugar, porque entiendo que hay un abismo muy grande entre los sueños que propones y los resultados del trabajo concreto de alfabetización y posalfabetización.

PAULO: No creo que exista un abismo tan grande...

ANTONIO: Yo diría, entonces, que las respuestas a las críticas de tu libro deberían hacerse en función de ese abismo que existe entre lo propuesto como sueño posible y el resultado real de la experiencia educativa en Guinea-Bissau.

## ¿En qué lengua alfabetizar?

PAULO: Lo que acabas de decir me hace pensar lo siguiente: a fin de cuentas, en estos dos días de diálogo hemos hecho una serie de reflexiones acerca de los sueños que nos parecen posibles y por los cuales luchamos. Obviamente, no hablamos de esos sueños por el solo placer de hablar, sino para desafiar a los probables lectores de este libro dialógico a que también los asuman. Vamos a admitir que, de aquí a seis o siete años, un lector pueda decir que existe una distancia enorme entre los sueños de Antonio Faundez y Paulo Freire con relación a la orientación de la economía, la producción, la reinvención del poder y los hechos históricos concretos. Creo que esa distancia entre el sueño y lo concreto del hipotético lector no invalidará, sin embargo, nuestro sueño de hoy. De la misma forma, los proyectos de Amílcar Cabral no se invalidan por no haberse hecho realidad. La solidaridad universal de la clase trabajadora está lejos de concretarse, pero es necesaria y debemos luchar por ella. Las propuestas que haces entre los análi-

sis del libro que escribiste para la posalfabetización en Santo Tomé y Príncipe tampoco pierden validez porque no fueron todavía puestas en práctica.

Ahora me gustaría concentrarme un poco en la cuestión de la lengua, que siempre tiene que ver con un cierto tipo de crítica, que a veces se hace, que proclama el fracaso del llamado método Paulo Freire en Guinea-Bissau. Se ha dicho que en Brasil me salvó el golpe de Estado de 1964...

Lo que jamás podríamos haber hecho el equipo del IDAC y yo era el milagro, no importa con qué método, de alfabetizar un pueblo en una lengua que le era extraña. En Cabo Verde y en Santo Tomé y Príncipe, donde existe el bilingüismo, donde el portugués es uno de los polos, sobre todo en Santo Tomé, nuestras propuestas, necesariamente adecuadas a los contextos, funcionaron y continúan funcionando.

Nuestra preocupación por la cuestión de la lengua estuvo presente desde el comienzo del trabajo. A ella hice referencia en una de las primeras cartas a Mario Cabral, entonces ministro de Educación.

Creo que en la tercera visita que hicimos a Guinea-Bissau comencé a entender las dificultades de los grupos populares para aprender la lengua portuguesa, que contradecían las primeras informaciones que nos habían dado en respuesta a nuestra inquietud acerca del problema de la lengua.

En líneas generales, cada vez que íbamos a Guinea-Bissau nos recibía el camarada presidente, que en aquella época era Luis Cabral. Conversábamos libremente sobre el país, sobre los obstáculos que enfrentaba el gobierno en el proceso de reconstrucción nacional. Eran conversaciones en las que Cabral, discretamente, nos hablaba de un sinnúmero de problemas que el país debía afrontar para ser fiel al sueño de independencia por el que luchaba su pueblo.

En la segunda o la tercera visita, poco importa, Mario Cabral, que siempre nos acompañaba, le planteó al presidente

una idea sobre la cual habíamos conversado, la de crear un Consejo compuesto por representantes de los diversos comisariados o ministerios y de las Fuerzas Armadas. A ese Consejo le correspondería trazar la política de alfabetización de adultos. A través de él, pensábamos, se podría inducir a todo el gobierno, y no sólo al Ministerio de Educación, a asumir una responsabilidad indispensable hacia el problema de la alfabetización. Por otro lado, el Consejo podría inducir una necesaria solidaridad entre la alfabetización y el resto de las áreas de acción gubernamental.

La conversación, cuyo tema interesó al presidente, se prolongó más de una hora. En cierto momento, dijo: "Camarada Paulo Freire, después de hablar portugués durante algún tiempo, me duele la cabeza".

Al propio presidente, que había asistido en su infancia y su adolescencia a escuelas coloniales, que hablaba y escribía fluidamente el portugués, le dolía la cabeza si se expresaba durante un rato en ese idioma...

Poco después se creó oficialmente el Consejo, con la presencia del presidente. En esa ocasión me manifesté, por primera vez en público, acerca del problema de la lengua. Llamé la atención sobre el lugar destacado que debía ocupar esa cuestión en la política cultural del país. Una política, pensaba yo, que estimulando de igual modo las expresiones lingüísticas de los diferentes grupos étnicos se orientase hacia la disciplina escrita del creole por lingüistas competentes y comprometidos. Recuerdo que comenté la ventaja que Guinea-Bissau, Cabo Verde y Santo Tomé y Príncipe tenían en este aspecto sobre Angola y Mozambique: la de tener el creole.

Reconocía obviamente lo que significaba el esfuerzo –de saber, de inversión y de lucha– que implicaba que el creole asumiese el papel de lengua nacional. Pero sabía también que, incluso reconociendo mi posición delicada de asesor extranjero, no podía dejar de expresar ese punto de vista, que era mío y también del equipo del IDAC con el que trabajaba.

El punto no era negar por completo la importancia de la lengua portuguesa. Eso sería ingenuo. La cuestión era no atribuirle, por mucho tiempo, el papel de mediadora en la formación del pueblo. Tendría que llegar un momento en que el portugués fuera estudiado en las escuelas como lengua extranjera privilegiada. Expresé también esos puntos de vista en Santo Tomé y Cabo Verde, tanto en conversaciones con educadores nacionales y ministros, como en entrevistas.

En la charla a la que me refiero, durante el acto de presentación del Consejo, también aludí a la afirmación del presidente de que le dolía la cabeza cuando tenía que expresarse en portugués durante un tiempo prolongado. Y le dolía la cabeza, decía yo, porque su estructura de pensamiento era otra.

Dos días después, por coincidencia o no, el diario oficial, que acostumbraba publicar los textos de Amílcar Cabral, en un esfuerzo loable por divulgar su pensamiento, reeditó uno en el que decía que "el portugués es una de las mejores cosas que los tugas [portugueses] nos dejaron".[31] Era como si estuviesen diciéndome que sería mejor no entrar en esa discusión. El tema, en verdad, era demasiado delicado. No obstante, nosotros nos esforzábamos al máximo por debatir la cuestión situándonos, claro está, en los límites que debíamos respetar. Pasamos entonces a mantener conversaciones reiteradas con Mario Cabral, de Educación, y Mario de Andrade, presidente del Consejo Nacional de Cultura, con estatus de ministerio. Llegamos a sugerir la visita a Guinea-Bissau de lingüistas especializados para debatir el asunto con Cabral y An-

31 Amílcar Cabral, *PAIGC: Unidade e luta*, Lisboa, Nova Aurora, 1974. Al afirmar que "la lengua no es la prueba de nada más, sino un instrumento para que los hombres se relacionen unos con otros", Amílcar Cabral lamentablemente dejaba de entender la naturaleza ideológica del lenguaje, que no es algo neutro como le pareció en el texto citado. Esta es una de las raras afirmaciones de la obra de Cabral que jamás pude aceptar.

drade. Y propusimos que el IDAC financiara, como de hecho hizo, el viaje de, si no me falla la memoria, dos lingüistas: uno belga y el otro africano, ambos provenientes del Instituto de Lenguas de Dakar.

Hicimos algo más: participamos activamente en la idea y la realización del Primer Encuentro de los Cinco Países Hermanos[32] en Guinea-Bissau, donde se evaluaría lo que se estaba haciendo en el campo de la educación. Nuestra intención era subrayar, en el análisis de las políticas culturales de los cinco países –uno de los temas del encuentro–, la cuestión de la lengua. También conseguimos que los lingüistas antes mencionados participaran en el encuentro y fue un éxito.

Hace poco, en una conversación con Miguel D'Arcy de Oliveira, director del IDAC, me enteré de que, financiados por el Instituto, se hallan hoy en Guinea-Bissau algunos lingüistas –no sé si los mismos– acelerando los estudios acerca del creole.

Sería un absurdo, una falsedad, decir que esta orientación política a favor del creole, que tiene repercusiones indiscutibles sobre la afirmación nacional, fue obra nuestra, del IDAC y mía. Pero no se puede negar que la presencia de esos lingüistas hoy, allí, tiene que ver con nuestro paso por el país, que no fue tan negativo.

Llegó un momento en que nos pareció fundamental poner por escrito, de manera sintética, lo que veníamos diciendo sobre el problema de la lengua en reuniones o en conversaciones con Mario Cabral, con Mario de Andrade, con el presidente y con los jóvenes que componían el equipo nacional responsable de los trabajos de alfabetización.

En julio de 1977 le escribí una larga carta a Mario Cabral, hasta hoy inédita, y que reproduciré íntegra aquí. En ella llamaba la atención del gobierno y del partido, aunque no me dirigiese directamente a ellos, sobre lo siguiente: cuando una

32 Guinea-Bissau, Cabo Verde, Angola, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe.

sociedad, por equis razones, le pide a la lengua del colonizador que asuma el papel de mediadora en la formación de su pueblo –es decir, que el conocimiento de la biología, de la matemática, de la geografía, de la historia se haga a través de ella–, cuando una sociedad liberada del yugo colonial se ve obligada a hacer eso, debe tener conciencia de que, al hacerlo, estará, quiéralo o no, profundizando las diferencias entre las clases sociales en lugar de resolverlas.

Podría haber añadido en la carta que siempre es posible presuponer, con mayor o menor precisión, en manos de quién estará el poder mañana: posiblemente caerá una vez más en manos de una pequeña burguesía urbana que quizás hablará una de las lenguas nacionales, incluido el creole, pero siempre bajo el dominio del portugués. Ocurre que los niños que dominan ese idioma tienen hoy una nítida ventaja en las escuelas sobre los que no lo dominan, sobre los hijos de los trabajadores rurales y urbanos. Y cuando se evalúen los resultados, sobre todo debido a la insistencia en los métodos de evaluación basados en los discursos intelectualistas, los escolares con poco dominio de la lengua portuguesa serán siempre superados.

He aquí la carta a Mario Cabral, de julio de 1977:

> Desde el primer momento en que comenzamos nuestro diálogo, a través de las primeras cartas que te escribí, un diálogo que no sólo continuó y se profundizó sino que también va extendiéndose a otros camaradas, nos acompañó una preocupación constante: la de no considerarnos jamás, en nuestra colaboración en Guinea y Cabo Verde, como "expertos internacionales", sino, al contrario, como militantes. Como camaradas, comprometiéndonos más cada día en el esfuerzo común de reconstrucción nacional. Lo que quiero decir o reafirmar con esto es que, para nosotros, no sólo individualmente sino como equipo, sería imposible un tipo de colaboración en la que funcionáramos desapasionadamente como

"consultores técnicos". Y por otro lado, todos ustedes nos recibieron así. Y así también entendieron, desde el principio, nuestra presencia en el país. Lo que ustedes querían y esperaban de nosotros era lo que nosotros buscábamos hacer y ser.

Si no se hubiese dado esta coincidencia, y no habría sido raro que así fuera, podríamos haber sido tomados como impertinentes en uno u otro momento de nuestro trabajo en común, cuando lo que siempre nos movió fue, y continúa siendo, nuestro espíritu de militancia.

Es con ese mismo espíritu que te escribo esta carta. Una carta que, aunque escrita y firmada por mí, resume la posición de todo el equipo y constituye una especie de informe, aunque incompleto, de nuestra última reunión en Ginebra, donde intentamos un balance de las actividades a las que hemos estado tan unidos en Guinea-Bissau.

Recordemos aquí, aunque rápidamente y como necesidad didáctica, algunos de los puntos que el Comisariado de Educación y nosotros hemos establecido como fundamentales, desde el inicio de esas actividades:

a) La alfabetización de adultos, como toda educación, es un acto político, y por eso mismo no puede ser reducida al puro aprendizaje mecánico de la lectura y la escritura.

b) El aprendizaje de la lectura y la escritura de textos, en coherencia con la línea política del PAIGC, con la que estamos de acuerdo, implica la comprensión crítica del contexto social al que los textos se refieren; demanda la "lectura" de la realidad a través del análisis de la práctica social de los alfabetizandos, de la que el acto productivo es una dimensión básica. De ahí la imposibilidad de separar la alfabetización y la educación en general de la producción y, por extensión necesaria, de la salud.

c) La introducción de la palabra escrita en áreas donde la memoria social es exclusiva o preponderantemente oral presupone transformaciones infraestructurales capaces de hacer necesaria la comunicación escrita. De ahí la necesidad de establecer las áreas prioritarias para la

alfabetización, es decir, aquellas que están sufriendo esas transformaciones o pueden sufrirlas a corto plazo.

Tomando estos ítems como campo de referencia para el análisis de lo que fue posible hacer en este año, como asimismo algunas experiencias de las que tanto hemos aprendido, resulta obvio que el punto central, el mayor problema que tenemos que pensar y discutir es el de la lengua.

En diversas oportunidades, no solamente en cartas sino también en reuniones de trabajo, hemos discutido la cuestión de la lengua. La debatimos en el seno mismo de la Comisión Nacional, en la sesión de presentación, y una vez más en la última de sus reuniones, si no me equivoco. Por otro lado, no fueron pocas las veces en que tratamos este problema con los miembros de la Comisión Coordinadora; volvimos a retomarlo en junio pasado, en una de las reuniones de estudios que presidiste y en la que participó Mario de Andrade junto con camaradas de otros sectores del Comisariado de Educación. Reunión en la que Marcos Arruda[33] propuso, en un pequeño texto, algunas sugerencias. Por último, podría citar la última conversación que tuvimos con el camarada presidente, cuyo núcleo principal fue la lengua.

Hace poco más de un año, si no estamos interpretando mal la política del gobierno, se pensaba que sería viable la alfabetización en lengua portuguesa, incluso reconociendo el creole como lengua nacional. La razón radical para la alfabetización en lengua extranjera era la inexistencia de una disciplina escrita del creole. Mientras esa disciplina no fuese alcanzada, se pensaba que no había por qué dejar al pueblo iletrado. Los resultados que se están obteniendo con la alfabetización en portugués, en el seno de las Forças Armadas Populares (FARP), refuerzan esta hipótesis.

33 Miembro del equipo del IDAC en aquel momento.

La práctica, sin embargo, está haciendo evidente que el aprendizaje de la lengua portuguesa se da, aunque con dificultades, en los casos en que esa lengua no es totalmente extraña a la práctica social de los alfabetizandos, lo cual es obvio. Este es, exactamente, el caso de las FARP, así como el de ciertos sectores de actividades de centros urbanos como Bissau. Pero no es el caso de las áreas rurales del país, donde reside la abrumadora mayoría de la población nacional, en cuya práctica social la lengua portuguesa es inexistente. En verdad, la lengua portuguesa no es la lengua del pueblo de Guinea-Bissau. No es por casualidad que el camarada presidente se cansa, como afirmó, cuando tiene que hablar durante largo tiempo en portugués.

Lo que se viene observando en las zonas rurales, a pesar del alto nivel de interés y de motivación de los alfabetizandos y los animadores culturales, es la imposibilidad de aprender una lengua extranjera como si fuese nacional. Una lengua virtualmente desconocida, ya que las poblaciones, durante siglos de presencia colonial, luchando por preservar su identidad cultural, se resistieron a ser "tocadas" por la lengua dominante, en la que fueron "ayudadas" por la manera en que los colonizadores se comportaron en cuanto a la organización de las fuerzas productivas del país. El uso de sus lenguas tiene que haber sido, durante mucho tiempo, uno de los únicos instrumentos de lucha de los que disponían. No es de extrañar, entonces, que los propios animadores culturales de estas mismas zonas dominen en forma precaria el portugués. Extraño sería que, en tales circunstancias, el aprendizaje de la lengua portuguesa se estuviese dando razonable.

Si existe un lugar de cuyo esfuerzo de alfabetización era legítimo esperar los mejores resultados, ese es Có. El Centro Máximo Gorki se integró cada vez más en la vida de las comunidades de su entorno, con profesores eficaces y participantes con un alto nivel de conciencia

política; tenía todas las condiciones necesarias para convertirse en un núcleo de apoyo a los trabajos de alfabetización. Lo que se observó, sin embargo, a lo largo de la experiencia, y se comprobó en junio pasado con la evaluación hecha por Augusta[34] y Marcos Arruda, es que los alfabetizandos, durante los largos meses de esfuerzo, no conseguían hacer sino una caminata cansina en torno a las palabras generadoras. Pasaban de la primera a la quinta y, al llegar a ella, ya habían olvidado la tercera. Entonces se volvía a la tercera y se percibía que habían olvidado la primera y la segunda. Por otro lado, cuando intentaban crear palabras con las combinaciones silábicas de las que disponían, raramente lo hacían en portugués. Yo mismo tuve oportunidad de ver palabras portuguesas cuyo significado era completamente otro, dado que los alfabetizandos pensaban en mankanya.[35] ¿Por qué? Porque la lengua portuguesa no tiene nada que ver con su práctica social. En su experiencia cotidiana no existe un solo momento en el que la necesiten. En las conversaciones familiares, en los encuentros de vecinos, en el trabajo productivo, en las compras en los mercados, en las fiestas tradicionales, cuando escuchan al camarada presidente, en los recuerdos del pasado. Lo que tiene que quedar claro es que la lengua portuguesa es la de los "tugas", es decir, de aquellos de quienes se defendieron durante todo el período colonial.

Se podría argumentar que esta dificultad en el aprendizaje se debe a la inexistencia de materiales de ayuda. Sin embargo, creemos que la falta de esos materiales, en el sentido más amplio posible, que en otras circunstancias podría ser la causa principal del hecho, en esta es puramente accidental. Lo que quiero decir es que,

34 Miembro del equipo del Comisariado de Educación.

35 Después del creole, una de las lenguas nativas africanas más habladas, entre las veintiuna existentes en Guinea-Bissau.

incluso disponiendo de un buen material de ayuda como el *Caderno de Educação Popular*, los resultados serían tan sólo un poco mejores. Porque el *Caderno*, en tanto material de ayuda, por sí solo no puede superar la razón fundamental, sustantiva, de la dificultad: la ausencia de la lengua portuguesa en la práctica social del pueblo.

Y esta lengua extranjera –el portugués– no forma parte de la práctica social de las grandes masas populares de Guinea-Bissau en la medida en que no se integra en ninguno de los niveles de esa práctica. Ni en el ámbito de la lucha por la producción, ni en el de los conflictos de intereses, ni en el de la actividad creadora del pueblo.

El aprendizaje de una lengua extranjera se impone a la persona o a los grupos sociales como una necesidad cuando, por lo menos en uno de esos niveles, ese aprendizaje se vuelve importante.

En nuestro caso, insistir en la enseñanza del portugués significa imponer a la población un esfuerzo inútil e imposible de realizar.

No sería excesivo –por el contrario, me parece absolutamente indispensable– prolongar un poco más estas consideraciones acerca de la lengua en el cuadro de la reconstrucción nacional, de la creación de una sociedad nueva donde se elimine la explotación de unos por otros de acuerdo con los grandes ideales que siempre animaron al PAIGC, que encarnaron en él y lo forjaron como la vanguardia auténtica de los pueblos de Guinea-Bissau y Cabo Verde.

El mantenimiento durante mucho tiempo de la lengua portuguesa –aunque se la llame lengua oficial, en la práctica tiene prerrogativas de lengua nacional, puesto que se va volviendo parte sustancial de la formación intelectual de la infancia y de la juventud– trabajará contra la concreción de esos ideales.

Quiero señalar que con esto no pretendemos decir que el partido y el gobierno tendrían que haber suspendido todas las actividades educativo-sistemáticas del país mientras

no contaran con el creole escrito. Eso es tan absurdo que ni siquiera puede pensarse. Pero sí ponemos énfasis en la urgente necesidad de esa disciplina que hará viable, en términos concretos, el creole como lengua nacional, de lo que resultará que el portugués asuma poco a poco su estatus real en el sistema educativo del país: el de lengua extranjera que será enseñada como tal.

Por el contrario, si el portugués continúa presente en el sistema educacional y sigue siendo la lengua que mediatiza gran parte de la formación intelectual de los educandos, será difícil alcanzar una democratización real de la formación, a pesar de los esfuerzos indiscutibles que se están haciendo y continuarán haciéndose en este sentido. La lengua portuguesa terminará por establecer una escisión social en el país, privilegiando a una pequeña minoría urbana sobre la mayoría abrumadora de la población. Será indudablemente más fácil para esa minoría, con acceso al portugués por su propia posición social, aventajar a la mayoría en la adquisición de cierto tipo de conocimiento, tanto en la expresión oral como en la escrita, con lo que satisfará uno de los requisitos para la promoción en los estudios, con equis consecuencias que pueden ser previstas.

¿Cómo responder a este desafío, sobre todo cuando se cuenta con la ventaja –algo que no siempre ocurre– de que exista una lengua de unidad nacional, el creole? ¿Qué política de acción podríamos adoptar, siempre que sea adecuada a los datos concretos de esta realidad? Como no pretendemos responder a estas cuestiones en su complejidad, cuestiones que condicionan la política cultural y educativa del país, nos limitaremos a hacer algunas sugerencias, a título de humilde colaboración como camaradas.

En primer lugar, nos parece urgente concretar lo que tú y Mario de Andrade piensan, y a lo que me referí antes; esto es, la disciplina escrita del creole con la participación de lingüistas que sean igualmente militantes.

Mientras este trabajo de disciplina del creole se estuviese haciendo limitaríamos, en el campo de la acción cultural, la alfabetización en portugués:
1) en el área de Bissau, donde la población, que domina perfectamente el creole, tiene familiaridad con él. Ahí, sobre todo, la alfabetización en portugués se haría en los frentes de trabajo, donde leer y escribir en esa lengua puede significar algo importante para los que aprenden y para el esfuerzo de reconstrucción nacional;
2) en ciertas áreas rurales, cuando y si los programas de desarrollo socioeconómico exigieran de los trabajadores habilidades técnicas que, por su parte, demanden la lectura y la escritura del portugués. En este caso, si el creole no es hablado fluidamente como en Bissau se impone, todavía, volver a estudiar la metodología usada en la enseñanza de la lengua portuguesa.
En cualquiera de los casos, sin embargo, sería indispensable discutir con los alfabetizandos las razones que nos llevan a realizar la alfabetización en portugués.
Se entiende, así, cuán limitada sería la acción en el sector de la alfabetización de adultos. ¿Y qué hacer con relación a las poblaciones que no responden a las hipótesis referidas? Implicarlas, poco a poco y en función de sus limitaciones personales y de material, en un esfuerzo serio de animación o acción cultural. En otras palabras, en la "lectura", la "relectura" y la "escritura" de la realidad, sin emplear la lectura y la escritura de palabras.
La acción cultural, en tanto acción político-pedagógica que incluye la alfabetización, no siempre está obligada a girar en torno a ella. Muchas veces es posible y, más que posible, necesario trabajar con las comunidades en la "lectura" de su realidad, asociada a proyectos de acción, como huertos colectivos, cooperativas de producción, en estrecha relación con esfuerzos de educación sanitaria, sin que la población necesite leer palabras. De allí que podamos afirmar que, si bien todo aprendizaje de lectura y escritura de palabras, en una visión política como la del PAIGC y la nuestra, presupone

necesariamente la "lectura" y la "escritura" de la realidad, es decir, la implicación de la población en proyectos de acción sobre la realidad, no todo programa de acción sobre la realidad implica, en principio, el aprendizaje de la lectura y escritura de palabras.

Observando la movilización de las poblaciones, su organización para comprometerse en proyectos que transformen su medio, la acción cultural debe partir del conocimiento preciso de las condiciones de ese medio, de las necesidades de las poblaciones, de que su razón de ser más profunda no siempre ha sido entendida y claramente destacada por ellas.

La "lectura" de la realidad, centrada en la comprensión crítica de la práctica social, les proporciona esta clarificación. No fue por azar que un participante del excelente programa de acción cultural, o de animación cultural, o de educación popular de Sedengal, no importa el nombre que se le dé, afirmó: "Antes no sabíamos que sabíamos. Ahora, sabemos que sabemos y que podemos saber más".

Parece indudable que este camarada, que va apropiándose de una comprensión crítica de lo que es el conocimiento, de su fuente, al hacer esa afirmación no se refería al dominio precario que ejercía, penosamente, sobre una u otra palabra generadora en portugués. Apuntaba, en cambio, a las dimensiones de la realidad que estaba desvelando, con los demás, en el trabajo productivo, en el huerto colectivo.

Uno de los problemas que se plantean en el caso específico de Sedengal es la respuesta concreta a la última parte del discurso del camarada, que no sólo expresa su propio nivel de curiosidad sino el de todos. Es decir, la respuesta, traducida en términos de acción y reflexión, a lo que dice tan claramente: "Ahora sabemos que podemos saber más". Lo que se impone es definir con ellos lo que debe constituirse como ese "universo" de conocimiento señalado en el "ahora sabemos que

podemos saber más". En otras palabras, delimitar qué es lo más que se puede saber.

Obsérvese, por otro lado, el indiscutible nivel de abstracción teórica expresado en el discurso, independientemente de que su autor no esté alfabetizado. Él parte de la afirmación de que "antes no sabían que sabían". Cuando, comprometidos en la producción de carácter colectivo, descubren que sabían, él infiere, correctamente, "que ahora pueden saber más", aunque no delimite el objeto a conocer. Lo fundamental, en su discurso, en el momento en que lo hizo, era la afirmación general acerca de la posibilidad real de conocer más.

No hay duda de que sería interesante que los esfuerzos de acción cultural como el de Sedengal, por mencionar sólo uno, pudiesen incluir con éxito la alfabetización. Sin embargo, al margen de ella Sedengal se afirma cada vez más en el ámbito nacional, en Guinea-Bissau. Y no porque los participantes de los círculos de cultura puedan escribir y leer pequeñas frases en lengua portuguesa, sino porque en cierto momento del inviable aprendizaje de esa lengua descubrieron lo posible: el trabajo colectivo. Y fue entregándose a esta forma de trabajo, con la que comenzaron a "reescribir" su realidad y a "releerla", como tocaron y despertaron al resto de la comunidad. Y todo indica que podremos tomar a Sedengal como un caso ejemplar.

Ningún texto, ninguna lectura más correcta podría haberse presentado en la clausura de la primera fase de actividades de los círculos de cultura de Sedengal, en los que participó el camarada Mario Cabral, que el huerto colectivo, que la presencia actuante de una población comprometida en el empeño de la reconstrucción nacional.

Sedengal ya es un ejemplo concreto, incontestable, de lo mucho que puede hacerse en el país mediante la acción cultural sin alfabetización; es una fuente riquísima de aprendizaje, de capacidad de nuevos cuadros.

Me parece que en Có, donde, como sabemos, existen condiciones altamente favorables, se podría intentar un segundo frente de acción cultural integrando la salud con la agricultura, aunque se tenga como punto de partida la salud. Para esto, procuraríamos elaborar un manual de educación sanitaria dirigido a los animadores culturales que contenga las nociones más elementales sobre cómo puede la comunidad, mediante el trabajo colectivo y la transformación del medio, mejorar su salud y prevenir enfermedades.

Un anteproyecto de este manual, elaborado en líneas generales, podría ser llevado en septiembre a Bissau, donde, si se acepta nuestra propuesta, sería revisado por los especialistas nacionales y reproducido. En octubre se haría la capacitación de los animadores y se iniciaría el programa.

El desarrollo de la experiencia, bien acompañada y permanentemente evaluada, serviría para perfeccionar la formación de los animadores, analizar y mejorar el manual y desafiar la inventiva de todos en lo atinente a la creación de nuevos materiales de apoyo. De nuevas formas de lenguaje, adecuado a la realidad, que permitan una comunicación más eficiente.

Si se tratase de una área cuya población se hallara poco trabajada desde el punto de vista político, tendríamos que proponer otro procedimiento inicial. Todos sabemos, sin embargo, lo que representa la actuación del Centro Máximo Gorki junto a las poblaciones de las comarcas de Có, como asimismo el papel que junto a ellas ha desempeñado el comité del partido.

De esta manera, por un lado, tendríamos a Sedengal en marcha, desarrollando nuevos contenidos programáticos de acción cultural con la colaboración cada vez mayor del Comisariado de Agricultura, al que se unirá el de Salud; por otro lado tendríamos el proyecto de Có, y ambos, como dije antes, conformarían fuentes de experiencia y centros dinámicos para la capacitación de cuadros que trabajan en programas de otras áreas.

Estas son, en líneas generales, amigo y camarada Mario Cabral, las consideraciones que nos gustaría acercarte un mes antes de la llegada a tu país de Miguel, Rosiska y Claudius.[36]
Con un abrazo fraterno de Elza y mío a la camarada Beatriz y a ti, y otro del equipo entero.

Paulo Freire

Recuerdo que en mi última conversación con el presidente Luis Cabral, cuando insistí delicadamente sobre el tema reafirmando que el portugués no era la lengua del pueblo guineano, él me dijo con aire reticente: "Tendremos que luchar bastante contra opiniones opuestas a lo que afirmas, opiniones que imperan entre nosotros mismos".

Es evidente que los colonizadores pasan todo el tiempo de dominación inculcándoles a los colonizados que la única lengua bella, culta, capaz de expresar la belleza y la exactitud es la suya. Para ellos, los colonizados no tienen una lengua propiamente dicha.

ANTONIO: Tienen dialectos.

PAULO: Y la historia del colonizado, desde el punto de vista del colonizador, comienza con la llegada del colonizador.

Por eso mismo el creole, como expresión colonizada, siempre fue visto por el colonizador como algo inferior, como una "cosa" fea, pobre e incapaz, por ejemplo, de expresar la ciencia o la tecnología, como si las lenguas no se modificaran históricamente en función del propio desarrollo de las fuerzas productivas, como si las lenguas nacieran hechas.

36 Miguel D'Arcy de Oliveira, Rosiska D. de Oliveira y Claudius Ceccon (IDAC).

Es natural que el creole revele enormes dificultades con relación a la ausencia de palabras que puedan expresar experiencias del mundo científico, tecnológico o artístico. Pero, como dije antes, las lenguas no "nacen" hechas. No existe ninguna razón, por ejemplo, para que el portugués, el francés o el alemán se sientan disminuidos porque necesitan usar la palabra inglesa *stress*, por mencionar sólo una.

Como ves, no sólo éramos conscientes de toda esta problemática, sino que también nos esforzábamos por ofrecer una contribución seria y coherente en la búsqueda de soluciones.

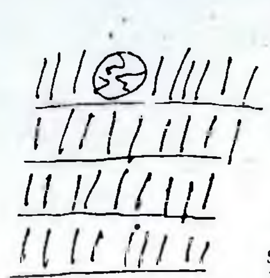
Viví directamente este mismo problema en Angola, en Santo Tomé y Príncipe y en Cabo Verde, y lo acompañé de lejos en Mozambique. Y pude reconocer las dificultades de orden público, enormes, que los líderes de Angola y Mozambique enfrentaban y enfrentan acerca de la cuestión de la lengua.

Reconocíamos que estábamos ante un problema grave, nada fácil de solucionar, cualquiera fuese el ángulo desde el cual lo analizáramos: ideológico, político, técnico-científico, financiero. Pero sabíamos igualmente, y debo insistir en este punto, que no debíamos esconder nuestras posiciones. Al contrario, debíamos hacerlas explícitas a las autoridades con quienes trabajábamos. Esto fue lo que hicimos.

Ahora bien, Antonio, la lectura de cualquier libro, no sólo la de *Cartas a Guinea-Bissau*, exige del lector eso que llamaste actitud crítica: un análisis de las apreciaciones teóricas del autor, de sus propuestas, de su posición política, de su coherencia, etc.

¿Será que lo que se dice en el libro –cuando se analiza, por ejemplo, el papel de sujeto cognoscente que el educando debe asumir– es un sueño posible de ser perseguido o no? Cuando se habla de establecer una relación más radicalmente democrática entre el educador y el educando en una sociedad revolucionaria, ¿es un sueño o no? Y si estos sueños, como otros, no fuesen vividos por equis razones, eso no significa, repito, que su validez desaparezca.

Ya se dijo también, respecto a mi participación en el esfuerzo educativo de Guinea-Bissau, que yo había hecho un simple trasplante de la experiencia brasileña. En realidad no fue así. Lo que no se justificaría, por ejemplo, es que –habiendo defendido en Brasil la tesis de que la alfabetización de adultos es un acto de creación, un acto de conocimiento, un acto político, habiendo sostenido la tesis de que el alfabetizando debe asumir el papel de sujeto de su alfabetización en colaboración con el educador (cosa que defendí también en Chile, en Nicaragua, en Granada)– dijese lo contrario en otro contexto. Si en Brasil insistí e insisto en que la lectura de la palabra está precedida por la lectura del mundo, ¿por qué decir lo contrario solamente porque estaba en Guinea-Bissau? Si en Brasil insistí en que, en una posición sustantivamente democrática, las palabras generadoras para organizar el programa de alfabetización debían provenir del contexto de los alfabetizandos y no sólo expresar la elección técnica de los educadores, ¿por qué habría de decir lo contrario en otro contexto? Si en Brasil, como también en Chile, insistí tanto en que los alfabetizandos se convirtiesen en autores de sus textos, ¿por qué defender lo contrario en otro contexto?



Por último, Antonio, te diré algo que quizá revele una profunda falta de humildad: sigo leyendo *Cartas a Guinea-Bissau*, continúo aprendiendo de lo que yo mismo escribí. El libro tiene una validez teórica que no puede ser negada. Creo que las grandes líneas de las propuestas que hice en Guinea-Bissau todavía están vigentes.

ANTONIO: Paulo, creo que en ese análisis tuyo la confrontación entre los sueños posibles, el abismo que existe entre esos sueños y el resultado, no niega, como bien dijiste, el valor del libro. Reitero que, antes de comenzar mis notas críticas, afirmé que se trata de un buen documento que debe ser leído crítica y creativamente.

El peligro que yo veía, por ejemplo, en la lectura que se hacía en América Latina era que fuese una lectura no crítica, no creativa.

PAULO: Esta es a veces la misma lectura que se hace, por ejemplo, de *¿Qué hacer?*, de Lenin, y yo no quiero de ninguna manera comparar *Cartas a Guinea-Bissau* con *¿Qué hacer?* Sin embargo, en el caso de que exista una lectura poco crítica, no en América Latina sino en el mundo, de cualquier libro, la culpa no puede recaer en el autor. Estoy de acuerdo contigo en cuanto a que es necesario realizar una lectura crítica.

ANTONIO: Exactamente.

PAULO: Yo siempre digo que leer no es "pasear" sobre las palabras.

ANTONIO: Por supuesto. Me parecen fundamentales esas explicaciones, que tienen que ver directamente con el contexto histórico que no permitió que ese sueño se realizara. Creo que son una continuación del libro, una manera de explicar lo que yo exigía: "El proceso educativo general que explicaría la experiencia y el libro...

PAULO: Exacto.

ANTONIO: ...explicaría tus propuestas teóricas, y tus sueños irrealizables en la medida en que el contexto histórico impone ciertas limitaciones".

Y, ahora, dentro de ese contexto histórico, afirmo –y no he leído entre paréntesis lo que había puesto en mis notas– que "los compañeros líderes de esos países decían que, por razones históricas, la lengua portuguesa debería ser aceptada como la lengua...".

PAULO: No sé, Antonio, no creo que los compañeros de Angola o de Mozambique hayan dicho eso, no creo que hayan pensado que eran razones históricas.

ANTONIO: Cuando digo *histórico*, Paulo [*risas*], pienso en lo político y en lo ideológico. ¿Por qué? Porque cuando digo histórico estoy pensando fundamentalmente en el problema real de África, el de las luchas tribales. Y ese es un problema histórico para ellos; yo lo supe por boca de los responsables y por eso es importante decirlo: durante mi experiencia en Santo Tomé y Príncipe, a mi pregunta de por qué el portugués era la única lengua que podía constituirse en vehículo de la alfabetización y la posalfabetización, ellos respondieron que así era para impedir que "renaciese o se manifestase una lucha tribal, porque existen tres o cuatro lenguas y el creole de Santo Tomé y Príncipe no comprende toda la dimensión del país".

PAULO: Creo que fueron razones de orden político e ideológico. Esta razón que mencionas comprende, sin duda, a casi todas las demás. Pero yo creo que existen otras razones.

ANTONIO: Sin duda.

PAULO: Pero, de cualquier manera, la alfabetización portuguesa en Santo Tomé no llega a constituir una violencia.

ANTONIO: Indiscutiblemente, el problema de Santo Tomé es un problema aparte, porque se trata de un país en el que la lengua portuguesa es hablada por la gran mayoría de la población.

PAULO: A causa del bilingüismo del que ya hablé.

ANTONIO: En todo caso, tienes razón cuando dices que, aunque sea verdad que la lectura de la realidad pasa por el do-

minio de la lengua portuguesa, en ese momento histórico determinado existe sin duda una lógica diversa en las lenguas culturales que pertenecen a las etnias.

PAULO: ¡Pero es lógico que exista!

ANTONIO: Y, en ese sentido, la propuesta que ambos hacíamos y hacemos es conservar el bilingüismo.

PAULO: ¡Es evidente!

ANTONIO: La propuesta que hacíamos en Santo Tomé y Príncipe es que, si era necesario comenzar por el portugués en virtud de las razones históricas concretas que ya citamos, era también fundamental valorar las diferentes expresiones lingüísticas de cada uno de los grupos étnicos. Creo que esto es un obstáculo serio, esa necesidad de hacer revivir, de provocar las luchas entre culturas étnicas diferentes.

Recuerdo que ese es un problema que afecta tan directamente a África que en 1980, invitado a participar en la reunión sobre educación de adultos organizada por el ICAE en París, me referí a ese aspecto, a la necesidad de crear un Estado-nación que representara las diversidades; vale decir, que la unidad sería alcanzada a través de la diversidad y eso implicaba, entonces, una alfabetización en lenguas; en lenguas y no en dialectos.

PAULO: Exacto.

ANTONIO: En esa ocasión afirmé que tal vez la única salida fuese un bilingüismo múltiple, es decir, una lengua generalizada para todos y diferentes lenguas que posibilitaran las expresiones culturales, la valoración de lo específico.

PAULO: Eso, claro. Como en Suiza.

ANTONIO: Ese respeto a la diversidad, en vez de atentar contra la unidad de la nación, debería enriquecerla.

Sin embargo, todos esos países africanos escogieron el inglés como uno de los elementos fundamentales de la enseñanza, excepto unos pocos países como Tanzania.

PAULO: Que cambió luego su elección.

## Reinventar la pedagogía en contacto con el mundo

ANTONIO: Que la cambió posteriormente, en parte por exigencias de la realidad. Pero, sin duda, en muchos de esos países se impone una lengua, la del colonizador, para poner fin, según ellos mismos afirman, a las luchas tribales que puedan surgir y al problema de la lucha por el poder, etc.

Recuerdo que algunos de los representantes, al escuchar mi tesis de la unidad en la diversidad, le pidieron al moderador que me permitiese explicarme mejor.

Es curioso que, en una conferencia, se le pida a alguien que explique una tesis en quince minutos. [*Risas.*] Yo respondí irónicamente: "¿Pero es necesario que explique algo que me parece obvio?". Eso muestra la importancia de esa situación en África, que implica un problema económico fundamental. Es muy difícil que un país naciente, que tiene que reconstruirse económicamente, que sufre todas esas presiones políticas y económicas que has mencionado, es muy difícil que un país así pueda responder a todo ese esfuerzo económico que significa, en primer lugar, estudiar una lengua; porque en general todas esas lenguas no están escritas. Es preciso estudiarlas para poder escribirlas e inmediatamente después alfabetizar a la población a través de la lengua escrita.

Pienso que en Guinea-Bissau esas dificultades permitieron una experiencia importante. El hecho de que no se haya podido alfabetizar en portugués, entre otras razones, exigió la valoración de la oralidad como elemento para alfabetizar en el

desarrollo, alfabetizar en la salud, etc.; en suma, utilizar el lenguaje oral como elemento de educación del pueblo.

Me gustaría hacer algunas observaciones para que reflexiones al respecto.

Antes decíamos que toda nueva pedagogía implicaba una reinvención, una recreación de la pedagogía. Pienso que uno de los problemas que tuve en Guinea-Bissau (yo me planteaba esa cuestión mientras tú hablabas en las reuniones con los otros ministerios) fue que en el ámbito de la educación ustedes proponían una relectura pedagógica, una reinvención de la pedagogía, y yo tengo mis dudas de que esa misma actitud imperara en otros ministerios. Por ejemplo en el de Desarrollo, no sé si allí se proponía una relectura del proceso de producción partiendo de ese conocimiento, de esa tecnología encontrados en las diferentes culturas. E inclusive me atrevo a decir que tal vez el ministro de Economía no tuviese ese mismo espíritu de partir del conocimiento básico de la población.

PAULO: El Ministerio de Planificación, sin duda, tenía esa misma visión.

ANTONIO: Ese sí. Pero ¿y los otros?

PAULO: No podría responder de manera categórica en relación con todos los ministerios. Tu pregunta es, sin embargo, absolutamente fundamental. En el fondo implica, en términos teóricos, que no es posible la reinvención de nada en sí.

ANTONIO: Exacto. A ese punto quería llegar.

PAULO: De manera más académica tal vez podríamos traducir tu pregunta teóricamente diciendo: no es cambiando las partes como se cambia el todo, pero es cambiando el todo como se cambian las partes.

ANTONIO: Por supuesto.

PAULO: Uno de nuestros esfuerzos a lo largo del trabajo que realizamos en Guinea-Bissau fue defender la necesidad de esta visión globalizadora del proceso de transformación o reconstrucción nacional. Una perspectiva profundamente negada por la práctica burocrática, por la comprensión colonial de la administración que fue heredada por los nacionales tras la expulsión de los colonizadores.

Es importante y justo resaltar que siempre fuimos muy bien recibidos, como bien recibidas eran también nuestras sugerencias de una práctica interministerial, de tal manera que en un mismo proyecto se juntasen la educación, la agricultura, la salud y el planeamiento económico. Lo difícil era materializar los proyectos. Pero una vez más subrayo que la no realización de una propuesta no la invalida. Siempre hay razones que explican las dificultades para concretar un esfuerzo semejante.

Muchas veces los críticos no consiguen entender el movimiento interno, dinámico, contradictorio de la realidad en la que actuó lo criticado. Cuando menos se espera, el gobierno acepta un proyecto de desarrollo que desbarata las propuestas realizadas en el campo de la educación, de la cultura, de la salud, de la agricultura. Recuerdo ahora aquella afirmación de Ladislau Dowber: "Mientras ustedes discuten sobre propuestas bonitas y correctas de reinvención de la educación, una multinacional destruye ese discurso con dos proyectos económicos...".

ANTONIO: O también las organizaciones internacionales, cuyo papel sería justamente el de...

PAULO: Exacto, no sólo las multinacionales, sino también ellas que, de alguna manera, funcionan "multiculturalmente".

El asunto es muy complejo. Cierto tipo de crítica a nuestro trabajo en Guinea-Bissau revela, por una parte, una com-

prensión poco integradora de lo que intentamos hacer y, por otra, un error de apreciación. En primer lugar, como dije antes, el "fracaso" de la alfabetización en portugués no se debió al así llamado "método Paulo Freire", sino a los factores analizados en la carta a Mario Cabral que acabo de leer. En segundo lugar, nuestra contribución, aunque pequeña, alcanzó varias áreas en el campo de la educación y la cultura.

Me gustaría conversar algún día con los educadores y educadoras que trabajaban y trabajan en el Comisariado de Educación para saber si, en los intentos de reformulación de la educación en Guinea-Bissau, no hay algo que hable de nuestro paso por allí.

ANTONIO: No, no.

PAULO: Pero, al final, eso es así.

ANTONIO: La lectura que yo proponía, Paulo, buscaba en parte explicar por qué estoy de acuerdo contigo en muchas cosas. El problema radica en que es interesante comprender ese abismo que existe entre lo propuesto (que no critico en tanto propuesta) y la realidad para poder descubrir las causas del surgimiento de ese abismo.

Yo insistiría en eso que acabas de decir, y que en el fondo no es sino una especie de resultado provisional de lo que ya dijimos antes: que no se cambia el todo a partir de las partes, sino las partes a partir del todo. La reinvención de la pedagogía implica la reinvención del poder, del todo, de la participación de las masas que deben manifestarse en todos los proyectos, tanto de salud como de educación, en el proyecto político, de desarrollo, etc., en que los propios elementos del conocimiento popular, de las respuestas populares, del conocimiento de las resistencias populares a las ideologías dominantes deben ser la base de toda una estrategia y una táctica para construir una nueva sociedad.

En ese sentido pienso que estamos de acuerdo, y este ejemplo de Guinea-Bissau nos permite mostrar cuán imposible es que, a partir de la reinvención de una parte, por ósmosis se reinventen otros campos.

PAULO: Exacto, exacto.

En verdad, Antonio, sólo existe una manera de evitar ser criticado, positiva o negativamente, correcta o incorrectamente, leal o deslealmente, como también de evitar ser cooptado: no hacer nada, no crear nada.

Existen críticas, sin embargo, que por su grosería, por su inconsistencia, no merecen ni un simple comentario. Entre otras la que se le hizo al Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, al que yo representaba en el trabajo realizado en Guinea-Bissau con el IDAC, cuando se dijo que habíamos llegado al país con dinero que ofrecíamos al gobierno para que nos aceptase como asesores.

Es una falta de respeto hacia nosotros y hacia los camaradas guineanos que lucharon en las selvas de su país para conquistar su independencia.

ANTONIO: Paulo, creo que afirmaciones como esa olvidan justamente lo que hemos exigido a lo largo de nuestro diálogo: la necesidad de las preguntas esenciales.

PAULO: Coincido. Aprovechando la oportunidad que tuve de, respondiendo a tus críticas, aclarar también ciertos aspectos que no se encontraban explícitos en *Cartas a Guinea-Bissau*, te pediría que hicieses algún comentario más exhaustivo sobre la experiencia, aunque breve, que tuviste en Santo Tomé, con la que continuaste lo que yo había comenzado y a la que se sumó más tarde el IDAC, que continúa estando presente a través de Kimiko Nakamo, una competente educadora paulista.

ANTONIO: Sí, creo que es necesario reseñar brevemente mi trabajo, que dio continuidad al tuyo en Santo Tomé y Príncipe.

Como recordé al inicio de este diálogo, en 1979 y quizás un poco incitado por mí, me invitaste a colaborar en el trabajo que estabas realizando en África. Y, cerca de tres meses después, la oferta se concretó en la petición de que escribiese un libro con la gente de Santo Tomé, de que abordara ciertos problemas que de alguna forma viví en mis experiencias anteriores en África, en Mozambique, y que comprendían elementos de economía, de política, de problemas culturales, etc.

Creo que sería interesante decir que todas las descripciones críticas del trabajo que realizamos en Santo Tomé están en un pequeño libro que acaba de ser publicado en Ecuador, *Cultura oral, cultura escrita y proceso de alfabetización y de posalfabetización en Santo Tomé y Príncipe.* En ese librito procuro hacer la historia descriptiva del trabajo, pero también intento presentar una historia crítica, un análisis crítico de lo que realizamos. La experiencia de Santo Tomé y Príncipe fue fundamental para mí, porque mi participación equivalía a volver a comenzar el redescubrimiento de lo concreto, cosa que ya mencioné al iniciar nuestro diálogo.

En cuanto al cuaderno de cultura popular, pretendía provocar, desafiar al pueblo de Santo Tomé y Príncipe y a nosotros mismos a plantearnos problemas concretos y reflexionar sobre ellos.

El cuaderno se llama *Participación y reconstrucción nacional* y comprende tres capítulos: "Revolución y participación", "Cultura y participación" y "Economía y participación". ¿Cómo nace ese libro? Sería interesante estudiar de qué manera nace. Creo que ya contaste en otra obra el nacimiento de los libros de los que formaste parte.

Nace fundamentalmente, repito, de mis experiencias en Mozambique, junto al pueblo. De ahí surge la necesidad de proponer determinados textos que posibilitaron una reflexión sobre la economía, sobre la importancia de lo económico, de comprender qué significa la producción. Estando en Mozambique en 1976, uno de los primeros años de la toma del poder político real por el movimiento de liberación de Mozambique,

la idea que estaba a la orden del día, como ellos mismos decían, era producir más. Y, en efecto, las masas populares produjeron más; sólo que, en el momento de distribuir esa superproducción, el pueblo descubrió la precariedad de los mecanismos para hacerlo: las carreteras no eran transitables, no existían medios de transporte; el pueblo mozambiqueño descubrió que la producción exige almacenes donde ser depositada, porque no toda puede ser distribuida de manera inmediata.

De ahí nace la idea de escribir un capítulo del Cuaderno. Discutimos eso juntos y después lo debatimos con los compañeros de Santo Tomé. Ellos vivían más o menos esa misma experiencia, y se determinó que era importante pensar qué es la producción, sobre el ciclo productivo como una totalidad, en vez de considerar la producción únicamente como el acto de producir. Es necesario ver que ese acto necesita otros elementos para que el círculo de la producción adquiera sentido. La distribución, el intercambio, el consumo. Y es preciso intentar que el pueblo reflexione sobre el hecho de que, si uno de esos elementos, la producción no tiene sentido, es decir, si producimos más y no tenemos la posibilidad de distribuir y consumir, la producción se pierde, como pasó en Mozambique.

De modo que, a partir de los problemas concretos de la población, había que ir desmontando, ir abriendo el espacio, desafiando a la población para que reflexionara al respecto y se educara; era preciso proponer conceptos cuestionadores para que se reflexione y se tome conciencia de que el acto de producir debe entenderse como un proceso y no simplemente como un resultado.

A esto se le sumaba la cuestión cultural, de la que ya hablamos muchísimo. En Santo Tomé, y de manera diferente en otros países, se planteaba el problema de la revalorización de la cultura nacional, entendida como expresión múltiple. Y el punto era determinar cómo y por qué esa revalorización no significaba la negación absoluta de otra cultura, inclusive de la cultura colonizadora; era preciso hacer una lectura dia-

léctica, una revalorización de la cultura nacional y de la otra cultura, incluso de la colonizadora.

Comprender la importancia de la lucha cultural como elemento fundamental en la lucha política y económica. En última instancia se trataba de "Revolución y participación", porque –como se dice en uno de los breves textos– la responsabilidad del proceso revolucionario no es solamente de los dirigentes, sino del pueblo entero.

PAULO: Estoy totalmente de acuerdo. Una revolución sin pueblo es un golpe de Estado.

ANTONIO: Fracasa por completo.

La cuestión de la participación, de la creación de una nueva forma de poder, de un nuevo tipo de participación, era un problema latente, importantísimo, fundamental para el éxito del proceso de transformación de la sociedad.

Y así, con textos muy simples, provocadores, poéticos, como tú los llamabas, desafiábamos a las masas y a nosotros mismos a reflexionar sobre una nueva clase de participación y una nueva forma de poder, sobre la reconstrucción, la recreación de una organización distinta, sobre la reestructuración de la sociedad, etc. Existían textos que planteaban que la revolución no es responsabilidad tan sólo del hombre, de los líderes, sino también de las mujeres; no sólo de los adultos, también de los niños y de los viejos; textos que proponían que cada uno de esos grupos sociales, divididos por edad, sexo o por las funciones que desempeñaban en la sociedad y en el proceso social, todos ellos tenían la obligación de formar parte del proceso revolucionario para que ese proceso alcanzara el éxito, en el sentido de construir una sociedad diferente y mejor.

Creo, por lo tanto, que esa experiencia de una primera discusión contigo y después con los responsables era una forma de participación de todo el pueblo para determinar si el texto realmente nos desafiaba.

PAULO: ¿Te acuerdas? Jamás publicamos ningún texto sin someterlo primero a la lectura del presidente de la República. El presidente leía todos los textos y después me escribía, autorizando su publicación.

ANTONIO: Y ellos modificaron muchos de los textos. Recuerdo que propusieron cambios no sólo de sintaxis, sino también de contenido, de conceptos que representaban realmente la carne y la vida del pueblo.

PAULO: Recuerdo un hecho al que haré referencia ahora por primera vez. Con alegría, pero sin vanidad. Un mes después de haber enviado copias del texto que escribí para la posalfabetización al presidente y a los ministros, además de las que envié al equipo de educadores del Ministerio, recibí una carta del presidente Manuel Pinto da Costa donde me decía que, con ese texto, yo ya era un poco ciudadano santotomense.

Recuerdo también la reacción bastante positiva del entonces ministro de Educación ante el librito. En una conversación que mantuvimos en Bissau, durante el encuentro de educadores de los cinco países hermanos del que ya hablé, y me dijo que su intención era extender el uso del libro también a los alumnos de los primeros cursos del instituto o liceo.

Tengo la impresión, sin embargo, de que eso no ocurrió, cosa que lamento, pues me parece que una lectura crítica de esos textos sería interesante para los jóvenes de enseñanza secundaria.

Hace dos años publiqué en Brasil un pequeño libro que ya va por la octava edición y fue recientemente traducido al castellano en México y se está traduciendo al inglés: *A importância do ato de ler.*[37] La tercera parte de ese libro es un extenso artícu-

37 Paulo Freire, *A importância do ato de ler em três artigos que se Completan*, San Pablo, Cortez, 1982.

lo sobre alfabetización y posalfabetización en Santo Tomé y Príncipe, en el que transcribo y discuto la mayor parte de los pequeños textos del libro del que estoy hablando ahora.

He recibido comentarios favorables de educadores que trabajan en áreas populares en San Pablo y usan, con éxito, algunos de los pequeños textos en la discusión con grupos populares, siempre aclarando algo sobre el contexto al que se refieren.

No sé si tienes alguna información más reciente sobre el caso.

ANTONIO: Estuve dos o tres veces en Santo Tomé y Príncipe después de tu partida, en 1980. Y vi que utilizaban esos textos en la posalfabetización.

PAULO: ¡Ah, sí! Perfecto.

ANTONIO: Ahora bien, lo que pasó –y eso se discutió con ellos– fue que existía un salto bastante grande entre el primer cuaderno, el de aprendizaje y de la primera etapa de lectura y escritura, y el segundo cuaderno...

PAULO: Pero yo escribí otro intermedio, ¿recuerdas?

ANTONIO: Sí, un cuaderno de ejercicios.

PAULO: ¡Exacto!

ANTONIO: Y ellos habían resuelto el problema colocando ese cuaderno de ejercicios como segundo cuaderno, como la continuación del primero.

PAULO: Sí, sí, es una cuestión tan sólo de...

ANTONIO: ...tan sólo de valorar el avance de los educandos para acomodar los textos.

PAULO: Me parece que está claro.

ANTONIO: Me pidieron mi parecer sobre las resoluciones que habían tomado. Mi opinión llegó un poco tarde, ¿no? [*Risas.*] Porque ellos ya habían tomado la decisión, motivados o exigidos por la realidad. Yo consideraba totalmente justo que hubiesen tomado esa decisión.

PAULO: ¡Es evidente!

ANTONIO: Mi texto, el quinto cuaderno...

PAULO: Sí, había uno de salud, otro de matemáticas...

ANTONIO: Así es. Pero ellos habían colocado el quinto cuaderno antes del segundo porque consideraban que los textos exigían una comprensión más elevada que la del nivel en que estaban; y el segundo cuaderno, entonces, quedó para la última parte de la posalfabetización.

Creo que era un problema de nivel de abstracción; me parece que el quinto cuaderno reflejaba mejor –como me dijo un colega– las realidades concretas que ellos estaban viviendo: el problema de la producción, de la participación, etc.

PAULO: Sí, aunque los textos que escribí tenían que ver también con lo concreto. Hay tres sobre el acto productivo...

ANTONIO: Sin duda. Pienso que la propia realidad fue la que exigió eso. Los alumnos, a propósito, participaban en la elección; nuestros camaradas tomaron esas decisiones gracias al diálogo permanente con los educandos y fue así como se determinó que esos cambios tenían que hacerse.

En todo caso tuve el privilegio, diría yo, y la alegría, la emoción –y bien sabes qué significa esa emoción– de ver a las personas leyendo y discutiendo los textos que "nosotros" habíamos escrito.

PAULO: Yo también conocí esa emoción. Ya de regreso en Brasil tuve oportunidad de, en mi última estancia en Santo Tomé, visitar a algunos grupos de posalfabetización que leían y discutían razonablemente los dos primeros textos del cuaderno. Cuando hablas de la emoción que sentiste, te entiendo. La que yo sentí entonces quizás haya sido más fuerte que la que experimento cuando participo en el análisis de otros libros de mi autoría en seminarios universitarios.

ANTONIO: Ah, eso es maravilloso, es una emoción imposible de describir. Recuerdo que llegué a Santo Tomé cuando ya se estaban usando esos textos. Me invitaron a los Círculos de Cultura y pedí que no anunciasen que yo había sido uno de los cómplices de los textos. Así participé de manera anónima y vi a las personas trabajar sin estar avisadas, sin nada, y el animador cultural también estaba allí sin saber que yo había sido uno de los que hicieron el texto en discusión. Creo que, en la medida en que todos participan de la elaboración de un texto, este se transforma en una obra anónima, pertenece al pueblo en última instancia.

Es emocionante descubrir cómo los textos son provocadores, desafiantes en discusiones en las que cada uno de los participantes propone ejemplos acordes a sus experiencias individuales. Eso significa que cumplió su cometido de desafiar al pueblo a reflexionar sobre sus experiencias personales y colectivas. De modo que, respondiendo a tu pregunta, hasta 1982 los textos sufrieron sólo una revisión que obedeció a las exigencias de adecuación a los diferentes niveles de abstracción.

PAULO: Ah, sí... no lo sabía. No imaginas qué alegría me estás dando, porque eso coincide con una sugerencia que hice en mi primera visita al país.

ANTONIO: En 1982, en mi último viaje, hablé con el ministro y el encargado de Agricultura sobre la posibilidad de continuar

haciendo nuevos textos; eso lo cuento en mi libro publicado en Ecuador.

No sé si te acuerdas de que existía un Departamento de Cultura, en el Ministerio de Educación, cuya tarea era registrar discursos de personas mayores, reuniendo leyendas y testimonios históricos. Pues bien, trabajé muchísimo junto con los miembros de ese departamento. Iba con ellos a oír a esos ancianos; hasta puedo contarte una anécdota para que veas la importancia de la lógica de la oralidad. Grabamos tres veces una misma historia contada por un viejo, en días diferentes. Yo quería saber si había una creación permanente o si había fallos en la memoria. Pero después, escuchando las diferentes versiones, descubrimos que eran una y la misma, incluso en la cadencia, en el ritmo, en los silencios. Es un registro perfecto y extraordinario, la memoria del pueblo. Por eso te decía, Paulo, la importancia que tiene la oralidad como lenguaje de transmisión, de creación de cultura, de educación, etc.

PAULO: En mi primera visita a Santo Tomé, conversando con el presidente Manuel Pinto da Costa en el palacio de gobierno, me referí a la posibilidad de concretar un proyecto que no sería, por otra parte, muy costoso, relacionado con la salvaguarda de la memoria histórica y social que, en una cultura preponderante o exclusivamente oral, se encuentra en los recuerdos de las personas más añosas.

Le hablé al presidente de un trabajo así, que en aquel momento estaba en curso en Guinea-Bissau, y de otro que conocí en Tanzania, en los años setenta. Le dije que me parecía importante invitar al país, por un período de dos o tres años, a un joven o una joven de seria formación científica en el campo de la investigación histórica, quien tendría la tarea de formar auxiliares nacionales que, una vez capacitados, podrían llevar a cabo el proyecto y también ampliarlo.

Para mí, si hay algo fundamental que podemos hacer en nuestro trabajo de asesoramiento, es precisamente ayu-

dar a los pueblos que luchan por afirmarse a que se ayuden a sí mismos, capacitando a sus cuadros y sin insistir en quedarnos.

Ahora, cuando me hablas de lo que está ocurriendo en Santo Tomé, me quedo realmente contento, y no porque piense que resultó de mi conversación con el presidente. Es posible que el tema tratado aquella tarde en el gabinete del presidente haya quedado en aguas de borrajas. No importa. Lo único que vale es que se está haciendo algo de importancia real.

ANTONIO: Me alegra mucho que tú, consciente o inconscientemente...

PAULO: Exacto, no importa.

ANTONIO: No importa. Lo que cuenta es la existencia de ese Departamento y la voluntad real que se concreta en la acción de recuperar esa memoria del pueblo, valorarla, valorar la historia del pueblo, que está haciéndose.

PAULO: ¡Exacto! La recuperación de esa memoria a través de la recolección de historias populares, de mitos de la cultura, en textos organizados con el debido respeto a la sintaxis popular, es algo que de verdad urge hacer. Recuerdo que en cierta ocasión le propuse a la ministra de Cultura, Alda Espírito Santo, que se aprovecharan las historias y los cuentos del pueblo para crear una colección de literatura popular.

Ya que estamos haciendo un poco de historia de nuestro paso por Santo Tomé, querría referirme a otro proyecto que, aun cuando no haya podido realizarse, preserva su importancia. Tengo la impresión de que incluso hablé de él en aquella época. En el fondo, el proyecto giraba alrededor de publicaciones –cuadernos de cultura– en las que analizaríamos, en lenguaje sencillo, objetivo, el Poder Eje-

cutivo, el Judicial y el Legislativo. Qué es el Ministerio de Educación, el de Salud, el de Agricultura, el de Relaciones Exteriores, el de Seguridad Nacional, qué es el Tribunal de Justicia, la Asamblea Popular... Una especie de "cuadernos de cultura" que constituirían esta colección. Un conjunto de textos que, de hecho, compondrían una suerte de introducción a la teoría del Estado santotomense.

Llegué a conversar con varios ministros sobre el proyecto. No hubo ninguna reacción contraria. Sin embargo, no fue posible, en aquel momento, organizar un equipo nacional para trabajar en la elaboración de los textos. De esta forma, el proyecto resultó inviable. Su relevancia, no obstante, es indiscutible y creo que algún día será materializado.

ANTONIO: Estoy totalmente de acuerdo contigo y creo que los dirigentes de Santo Tomé son conscientes de la necesidad de hacer esas publicaciones.

Debemos, sin embargo, estar atentos al aspecto económico, a las presiones económicas y políticas del exterior que impiden la realización de sueños posibles.

PAULO: Eso, exacto. Basta una caída en el precio del cacao, en el mercado internacional, para que el país sufra las consecuencias inmediatas.

ANTONIO: Sin duda. Me gustaría profundizar, sin embargo, en la cuestión de las leyendas y los testimonios históricos.

Hice un par de viajes, junto al Departamento de Cultura, con la finalidad de recoger esa realidad, esa historia oral, tanto en el ámbito de lo imaginario, de las leyendas, de los mitos, como en los testimonios históricos de quienes sufrieron la colonización en carne propia. La historia vivida individual y colectivamente por el pueblo de Santo Tomé.

Ese proceso está en marcha y no se ha clausurado. Con una serie de leyendas y testimonios históricos, elaboramos un pequeño cuaderno titulado *Testimonios históricos y leyen-*

*das populares*, que sería el sexto cuaderno. En verdad fue el pueblo quien lo escribió; nosotros no tuvimos ninguna participación, fueron ellos quienes lo escribieron; los textos aparecen tal como nos los relataron. Respetamos su sintaxis, el empleo de los verbos en los que se pasa del *nosotros* al *tú* y del *tú* al *nosotros*, etc. Me parece que es importante preservar ese aspecto, que es una expresión profunda del lenguaje popular.

PAULO: ¡Lógico, lógico! Al respecto, me parece que existen, en una correcta práctica de educación popular, cuatro caminos para el uso de textos. El primero es el uso de textos producidos por los grupos populares con la ayuda mínima necesaria de los educadores; el segundo es el de los textos producidos por educadores enraizados en la realidad de los educandos; el tercero es el empleo de textos elaborados por los grupos populares y los educadores en estrecha relación y, por último, el cuarto, es el uso de textos escritos no importa por quién, cuya lectura, por una u otra razón, es de interés para los grupos populares.

ANTONIO: Con los miembros del Ministerio de Agricultura propusimos otro cuaderno, que "debería" ser el séptimo, aunque no importa la cronología, porque como ya vimos [*risas*] el problema es la adaptación al nivel de comprensión de los educandos; en fin, propusimos, un cuaderno llamado *Biología popular y reconstrucción nacional.* ¿Por qué biología popular? Porque pretendíamos enseñar biología partiendo del conocimiento de la biología que tiene el pueblo, es decir, estudiando las plantas que utiliza tanto en la medicina como en la alimentación, o las plantas y los productos vegetales que exporta y que son muy importantes para la economía del país. Y así, a partir de ese conocimiento empírico, pretendíamos comenzar un análisis para valorar y enriquecer ese conocimiento "empírico" con el conocimiento científico.

PAULO: Eso, exacto. ¡Eso es excelente!

ANTONIO: Eso permitiría, fundamentalmente, tres cosas:



1. mejorar la alimentación, conociendo la importancia proteica de los alimentos que ya utilizan;
2. mejorar la salud, en la medida en que se estudian las técnicas empleadas por el pueblo para preservar su salud, haciéndole ver que esos elementos son insuficientes y mostrando que el conocimiento "empírico" del pueblo y las propuestas de la medicina "moderna" no se contradicen y deben enriquecerse mutuamente, y
3. un mayor conocimiento del ciclo vital de las plantas que son importantes para la economía del país, lo que posibilitaría una productividad mayor de acuerdo con los conocimientos prácticos del pueblo y el conocimiento científico que aportan los técnicos, o sea, nuevamente una comunión entre el saber empírico y el científico.

PAULO: ¿Eso llegó a hacerse?

ANTONIO: Los libros están hechos y fueron propuestos al gobierno. Tú conoces el camino, ya lo dijiste; primero tienen que ser discutidos en las bases y después llegar al presidente de la República, pasando por los ministerios, para ser aceptados y publicados.

Por desgracia, desde 1982 se interrumpió el contacto con Santo Tomé, hubo un gran silencio en nuestras relaciones. Hace dos meses recibí una respuesta a dos cartas en las que preguntaba sobre el porqué de ese largo silencio.

En esa carta los camaradas me explican que, por problemas económicos que lo golpearon con fuerza en los años 1982 y 1983, el país sufrió una verdadera parálisis en el proceso de alfabetización y posalfabetización. He aquí un

ejemplo para aquilatar la importancia, que ya observamos, de cuánto significa la caída de un centavo en el precio de la bolsa de cacao.

Espero que, con la renovación de nuestra participación en Santo Tomé y Príncipe, se publiquen esos cuadernos ya producidos. En ellos el pueblo reflexiona sobre su propia sabiduría para aumentarla y enriquecerla.

En el cuaderno de *Biología popular*, por ejemplo, se descubre que existen productos autóctonos que pueden sustituir a los importados, lo que significa una ayuda sustancial para la solución de los problemas del país.

Paulo, creo que sería interesante hacer una crítica de ciertos errores que cometimos en algunos cuadernos, por ejemplo en el de medicina, en el de salud. Creo que se trata del tercero o del cuarto, en el fragmento donde se habla de los alimentos, de la importancia de los farináceos como fuente de energía.

PAULO: No lo recuerdo. El texto es de una amiga mía, la doctora Julieta do Espírito Santo, médica santotomense.

ANTONIO: En ese pasaje se da como ejemplo el trigo, que no se produce en ese país, lo que constituye un error que deberíamos evitar en cuadernos posteriores.

PAULO: Exacto, exacto.

ANTONIO: En el cuaderno de *Biología popular* proponemos justamente que la función del pan de trigo puede ser desempeñada por la fruta-pan, que conocemos.

PAULO: A propósito, es muy sabrosa.

ANTONIO: Es un producto más rico desde el punto de vista proteico y natural del país, que produce toneladas de fruta-pan al año. Me parece importante insistir en ese tipo de cosas. Tengo la esperanza de que esos libros sean utilizados en breve.

Prosiguiendo con la crítica a nuestra experiencia, pienso que uno de los errores, no diría graves, pero cuya superación significaría una mejora del programa de alfabetización y posalfabetización, es que este programa tiene que estar estrechamente unido a los programas de desarrollo, de salud, entre otros.

PAULO: Claro, es lógico. Esa exigencia, Antonio, la hicimos siempre y de ella hablé bastante en diálogos anteriores. La cuestión, no obstante, es la siguiente: existe una distancia entre la proposición hecha desde el comienzo de nuestro paso por África y la decisión política de ponerla en práctica. Llega un momento en que uno, como asesor...

ANTONIO: ...como participante.

PAULO: Como participante, mejor; pero un participante especial. Porque somos extranjeros y, por más que nos consideremos camaradas y que seamos tratados como tales, en el fondo somos tú chileno y yo brasileño.

ANTONIO: Sí, somos el Otro.

PAULO: Exacto. Llega un momento en que no puedes insistir más, porque corres el riesgo de volverte impertinente. Pero, indiscutiblemente, cualquier intento de separación de la práctica de la alfabetización de otras dimensiones básicas del tejido social termina por burocratizar esa práctica.

ANTONIO: Volvemos a la idea de que el todo tiene que cambiar las partes y no al revés.

PAULO: Exacto.

ANTONIO: Paulo, me gustaría destacar algo que me afectó profundamente en el aprendizaje que hice en Santo Tomé;

porque, de hecho, ellos me enseñaron más de lo que yo pude enseñarles...

PAULO: Así es, siempre ocurre así.

ANTONIO: Eso, creo, es fundamental. Uno de los elementos que más me impresionó es la forma creativa de resolver el problema de la falta de profesores, de animadores de grupo. Eso, en Santo Tomé, me parece una experiencia fundamental.

El sistema educativo colonial se destinaba a una pequeña elite, pero el pueblo, al recuperar su libertad, ejerció una fuerte presión para educarse y así, de dos mil que participaban en la educación se pasó a diez, veinte mil que exigían educarse. Entonces se planteó el problema de quién animaría ese proceso educativo.

Para mí es una experiencia fundamental la creación de los animadores populares en Santo Tomé, la creación del maestro popular en el proceso mismo de la educación y no en una escuela aparte (porque el proceso formó no sólo al educando sino también al animador). Es una práctica que veo que se repite en Nicaragua, con diferencias históricas específicas.

Creo que sería bueno que tú, con más años de experiencia en el trabajo de alfabetización y posalfabetización, hagas una reflexión histórica sobre esa forma creativa de formar maestros populares, los animadores.

PAULO: Puedo hacer algunos comentarios acerca del asunto, subrayando en principio que la revolución cubana realizó en el pasado un gran y afortunado esfuerzo en este sentido y que hoy Nicaragua, sobre todo –lo que es natural, después de la Cruzada Nacional de Alfabetización– desarrolla un ejemplar trabajo en este campo.

En 1963, cuando, desde la coordinación del Plan Nacional de Alfabetización de adultos en Brasil preparábamos en Bra-

silia a los equipos de educadores que deberían multiplicarse por el país, y también formábamos educadores y educadoras que actuarían en las llamadas ciudades satélite como alfabetizadores distribuidos por los trescientos círculos de cultura lanzados, tuvimos la oportunidad de contar con la presencia de un buen número de obreros en los cursos de capacitación. Recuerdo que, en líneas generales, resolvían bien los ejercicios de "lectura" de las codificaciones; pero, sin embargo, algo que era de esperar, tropezaban en el dominio de la lectura de las palabras. Por eso sólo seis o siete se revelaron competentes para el desempeño de la función de alfabetizadores. De cualquier modo, la experiencia de formación de la que fueron parte les resultó tan útil a ellos como al equipo de profesores formadores.

No me cabe duda de que, de no haber ocurrido el golpe de 1964, la experiencia brasileña se habría dirigido hacia la incorporación más amplia de los trabajadores del campo y de las ciudades no sólo como profesores, sino también en las tareas de movilización y coordinación local de la propia campaña.

En Chile vi excelentes experiencias de participación de jóvenes campesinos en el esfuerzo de alfabetización. Recuerdo una, a la cual hago también referencia en *Cartas a Guinea-Bissau*, en áreas de reforma agraria de lo que se llamaba *asentamientos*. Asistí al punto de partida de una de esas experiencias. Fue una tarde de domingo, en una ceremonia sencilla pero conmovedora, con la presencia de representantes de la corporación de la Reforma Agraria y del Ministerio de Educación. Los padres y las madres analfabetos tenían ante ellos, en un semicírculo, a sus hijos e hijas, que habían terminado el curso primario y elegían a uno de ellos como profesor o profesora para aprender a leer y a escribir. Los jóvenes eran tan campesinos como sus padres, y tan solidarios política y efectivamente como ellos. Esto no significa que los hijos fuesen siempre los profesores de su propios padres. No siempre se producía esa coincidencia.

Formé parte de uno de los seminarios de formación organizados para los jóvenes y asistí también a la clausura de los trabajos de los primeros grupos de alfabetizandos. En cierta ocasión un campesino sonriente me dijo, apuntando al joven profesor: “Es mi hijo. Aprendí a leer con él”.

Conocí también los esfuerzos iniciales en este sentido en Guinea-Bissau y en Santo Tomé y Príncipe. Y estoy convencido de que la presencia actuante de los grupos populares en el proceso de su educación como educadores también es absolutamente fundamental. Sólo desde una perspectiva elitista y burocratizante es posible rechazar una participación semejante.

ANTONIO: Estamos de acuerdo, Paulo, en que una de las experiencias más ricas de los procesos del educador popular se da en relación con la creación de los maestros populares. El pueblo mismo selecciona y crea a sus propios maestros en los procesos de su formación, de su educación. Y eso me parece un acto y una creación esenciales. Me alegro de que hayas planteado el proceso educativo de Nicaragua en nuestro diálogo, que va llegando a su fin, porque ese país representa el fenómeno más importante, el proceso educativo, político y económico más importante que se vive actualmente.

Y aprovecho para responder a la pregunta que me hizo en su última carta nuestra amiga Dorothy Ortner, de Nueva York. Esa pregunta está relacionada con una afirmación tuya sobre Nicaragua. En una entrevista dijiste que Nicaragua es una gran escuela, una inmensa escuela donde el pueblo aprende. Dorothy quiere conocer mi opinión sobre esa afirmación. Yo le diría a nuestra común amiga que no sólo estoy de acuerdo con esa afirmación, sino que hasta siento el deber de profundizarla.

Creo que la experiencia histórica nicaragüense actual podría caracterizarse como una de las más profundas e intere-

santes de los últimos años. Pienso que el pueblo de Nicaragua está en proceso de formarse en todos los ámbitos de la vida social, o sea, en economía, política, sociología, educación, paz, guerra, psicología individual y colectiva, entre otros.

En el plano específico de la educación, entiendo que la Cruzada de Alfabetización ha sido y es uno de los procesos educativos más importantes y esenciales de nuestra época. En Nicaragua se manifiesta lo que yo llamaría una simbiosis entre la revolución política y social y la revolución educativa y cultural, porque aprenden entre ellas y se auxilian una a la otra, es decir, se está dando ese proceso total en el que la revolución alcanza todos los campos.

La revolución entonces se impone a las exigencias de recrear el concepto de poder y el concepto de Estado –no tan sólo de recrear los conceptos, sino de recrear la realidad–, de recrear y concretar una nueva concepción y una nueva acción de la participación en el proceso de desarrollo, en la búsqueda y en el descubrimiento de las necesidades reales del pueblo y las respuestas adecuadas a esas necesidades reales. Se impone la recreación de un sistema y un proceso educativo que deben llevar a la construcción de una sociedad más justa y más solidaria.

Desde su inicio, ese proceso revolucionario nos causa admiración, una admiración que no se funda en la ceguera sino en una visión crítica del proceso.

Nuestra relación con el proceso educativo nicaragüense se inició con la invitación que te hizo el Ministerio de Educación del gobierno de Nicaragua para asistir a la Cruzada de Alfabetización. Recuerdo que tuvimos una reunión en el Consejo y en aquella ocasión nos preguntamos cuál podría ser nuestra contribución a la discusión, a la preparación de la Cruzada. Estábamos de acuerdo en que podríamos insistir, junto a los compañeros nicaragüenses, en la necesidad de implementar simultáneamente programas de alfabetización y de posalfabetización. Nuestra experiencia en África nos enseñó que la posalfabetización debía considerarse como

un momento superior de la alfabetización, considerada a su vez como un proceso al que la posalfabetización daba sentido; es decir que si no se consideraba la alfabetización como un proceso de educación permanente, los primeros pasos no producirían los resultados anhelados.

Desde entonces, repito, nuestra relación con Nicaragua se caracterizó por dialogar y aprender con su pueblo.

Y yo no sé si la programación de la posalfabetización fue fruto de ese mensaje que llevaste allí con tu presencia, con tu voz. Pero desde ese momento estamos aprendiendo, estamos intentando dialogar con el pueblo de Nicaragua. Ese diálogo continúa por medio de cartas, de intercambios materiales y, últimamente, mediante una invitación que me hizo el pueblo nicaragüense, a través de su Ministerio de Educación, para visitar el país e intercambiar experiencias pedagógicas en el campo de la educación popular y, en particular, en los de alfabetización y posalfabetización.

Nuestra presencia en Nicaragua fue de una riqueza extraordinaria, fue una experiencia que nos enseñó mucho y nos exigió muchísimo más, que nos desafió mediante programas de reencuentros, de discusiones con los responsables nacionales, locales, con los responsables por sectores, con aquellos que participaban concretamente en el proceso educativo. Tuvimos entonces la oportunidad de profundizar en el conocimiento de los diferentes programas y actividades del Ministerio de Educación, y contribuimos de alguna forma dando a conocer los proyectos educativos en los que participamos, tanto en África como en América Latina. Creo que ese intercambio fue enriquecedor, tanto para ellos como para nosotros, y espero que lo sea para nuestra acción pedagógica futura.

En esa ocasión, pudimos ver que las experiencias de Santo Tomé y Príncipe y de Nicaragua presentaban puntos de convergencia, pero también de divergencia. Y esto es lo interesante del caso: que a través de las diferencias podamos descubrir qué somos. Descubrimos que, tanto en uno como en otro caso, la formación de los profesores fue uno de los

elementos determinantes del éxito de las Cruzadas de Alfabetización y Posalfabetización. Sin duda, la creación o la formación de profesores populares tiene sus especificidades en cada uno de los dos países.

Constatamos que los programas de educación popular se desarrollan en países que necesitan realizar una reconstrucción nacional (y esto en todos los ámbitos: económico, cultural, político, etc.) y que el éxito del programa de alfabetización y posalfabetización está concretamente vinculado al de la transformación de toda la sociedad. Confirmamos que es difícil que tenga éxito en un país donde no existe la voluntad política y popular de transformar la sociedad y, también, que la reconstrucción nacional exigía que esas sociedades aceptan el desafío que implica crear una cultura nacional y popular.

Desde esta perspectiva, Paulo, tanto en uno como en otro país existía una voluntad de revalorizar las diferentes culturas populares y étnicas.

Constatamos que, mientras que en Santo Tomé y Príncipe habíamos utilizado todo ese descubrimiento de la cultura popular para elaborar materiales didácticos, aún no se había hecho lo mismo en Nicaragua, o sea, no se había utilizado todo ese material recogido para elaborar cuadernos de cultura popular que pudiesen servir al pueblo como desafío para profundizar, para crear una nueva cultura nacional a partir de la suya propia.

Verificamos que los dos programas de enseñanza se habían implementado conforme a problemas concretos, ya fueran económicos o biológicos, y que informaban sobre la vida concreta de las comunidades, es decir que el material didáctico era elaborado con la participación activa del pueblo. Ese material buscaba hacer coincidir los intereses de la nación y del Estado-nación con los intereses étnicos o de diferentes regiones, que se mostraban antagónicos pero sin complementariedades. Así, complementando los intereses políticos del pueblo con los intereses cotidianos de las comunidades a través de ese gran proceso de autoeducación, las comunida-

des contribuían activamente al enriquecimiento del proyecto nacional. En las dos experiencias estaba presente la voluntad de satisfacer las necesidades del pueblo a partir de su conocimiento empírico, de sus tecnologías, simples pero eficaces, que, sumadas a otras tecnologías simples y extranjeras, constituían una base sólida para la reconstrucción del país.

Esto sobre todo en un momento en el que las presiones externas políticas, económicas e inclusive militares son cada día más fuertes.

Pienso que estamos terminando provisionalmente este diálogo con una nota de optimismo, ya que Nicaragua representa ese sueño posible, ese desafío histórico de crear y recrear una sociedad diferente, justa y solidaria. Creo que representa el proceso de realización más próximo de un sueño posible, y tenemos la seguridad, Paulo, tanto tú como yo, de que significará un paso importante en ese desafío histórico de creación de una sociedad otra, que es un desafío no sólo para los pueblos aislados sino para todos los pueblos del mundo.

PAULO: Estoy de acuerdo contigo. Creo que si la opción del pueblo nicaragüense es respetada Nicaragua podrá, en este fin de siglo, dar un testimonio realmente importante sobre cómo reinventar una sociedad.

En mi primera visita a Managua, en noviembre de 1979, hablé ante un grupo grande de educadores en el Ministerio de Educación y les dije que la revolución nicaragüense me parecía una revolución niña. No por recién "llegada", sino por las pruebas que estaba dando de curiosidad, de inquietud, de gusto por preguntar, porque no temía soñar, porque quería crecer, crear, transformar.

Dije también en aquella tarde calurosa que era necesario, imprescindible, que el pueblo nicaragüense, luchando por la madurez de su revolución, no permitiese que envejeciera, matando a la niña que estaba creciendo.

Volví allí hace poco. Mi niña continúa viva, comprometida en la construcción de una pedagogía de la pregunta.

**paulo freire**

es uno de los más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en 1921 en Recife, Brasil; fue profesor de escuela, creador de ideas y del llamado "metodo Paulo Freire", que se utilizo en Brasil en campañas de alfabetización y le acarreó la persecución ideológica, la prisión tras el golpe militar de 1964 y un largo exilio. Con su revolucionaria metodología introdujo a los analfabetos en la complejidad del conocimiento como primer paso para ensanchar el horizonte del mundo, recuperar la dignidad y construir la esperanza. Sus obras, publicadas en gran parte por Siglo XXI Editores, ofrecen ideas claras y rotundas, sencillas y sugerentes, abiertas a todos los lectores. Murió en San Pablo en 1997.

**antonio faundez**

fue profesor de Filosofía en la Universidad de Concepción, en Chile, hasta el golpe de Estado de 1973. Obtuvo un doctorado en Sociología de la Literatura y Semiótica de las Artes en la École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales. Comprometido con los procesos de educación de calidad en África, América Latina y Asia, se desempeñó como asesor del programa de educación de adultos del Consejo Mundial de Iglesias. Es profesor invitado en universidades de Europa, África y América Latina. Ha publicado numerosos trabajos sobre educación, cultura y sociología, además [illegible] de poesía y cuentos






**Otros títulos del autor**
**en Siglo XXI Editores:**

**Cartas a Cristina**

**Cartas a Guinea-Bissau**
Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso

**Cartas a quien pretende enseñar**

**Educación y actualidad brasileña**

**El grito manso**

**¿Extensión o comunicación?**
La concientización del medio rural

**La educación como práctica de la libertad**

**La educación en la ciudad**

**La importancia de leer y el proceso de liberación**

**Pedagogía de la autonomía**
Saberes necesarios para la práctica educativa

**Pedagogía de la esperanza**
Un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"

**Pedagogía del oprimido**

**Política y educación**

**Pedagogía de la indignación**
Cartas pedagógicas en un mundo revuelto

www.sigloxxieditores.com.ar

**paulo freire   antonio faundez**
**por una pedagogía de la pregunta**

El acto de hacer una pregunta parece muy fácil, algo que no encierra ningún misterio: en general, son los que no saben los que preguntan. Paulo Freire, en diálogo con el educador chileno Antonio Faundez, desbarata esta supuesta evidencia al sostener que formular buenas preguntas requiere un aprendizaje artesanal, de ensayo y error, de trabajo compartido entre maestros y estudiantes. La educación tradicional pone al docente en el lugar del que presenta un repertorio de respuestas y hace a un lado las preguntas molestas con el fin de ofrecerle al alumno un conocimiento que muchas veces, aunque resulte increíble, no tiene relación con las inquietudes de ninguno de los dos. Pero las respuestas que no están ligadas a la curiosidad genuina difícilmente lleguen a destino, porque la curiosidad es el punto de partida tanto para aprender como para enseñar.

En este libro dialogado, pensado de a dos, los autores esquivan el riesgo de convertir la propuesta de una pedagogía de la pregunta en un simple juego retórico o en un gesto superficial, y revelan, a partir de sus experiencias como educadores populares en diversos países, la importancia de saber preguntar como base del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando los maestros o los padres asumen la responsabilidad de educar, o cuando los intelectuales asumen la función de interpretar las necesidades de la gente, es imprescindible que, antes de intervenir con contenidos construidos de antemano, procuren dialogar, preguntarse y preguntar por las necesidades materiales, culturales o espirituales de los otros.

Con sabiduría de viejos maestros, Freire y Faundez revisan sus propios métodos de alfabetización y reflexionan sobre el papel de la cultura popular y sobre su rol como docentes, con el propósito de evitar la castración de la curiosidad y recuperar el hábito de admirarse y de "vivir la pregunta" como el verdadero sostén de la enseñanza.

ISBN 978-987-629-327-3
9 789876 293273




**paulo freire   antonio faundez**